



ÚSTAV ROMÁNSKÝCH STUDIÍ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Barbora Jamborová

# Interkulturalita ve výuce francouzštiny na českých školách

Interculturalism in Teaching French as a Foreign Language in Czech Schools

vedoucí diplomové práce: PhDr. Hana Loucká, CSc.

Praha, září 2009

**P r o h l a š u j i,**

**že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a uvádím v ní všechny použité  
prameny a literaturu. Souhlasím s jejím využitím pro další studijní účely.**

**V Praze, dne 20.7.2009**

**Barbora Jamnorová**

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala PhDr. Haně Loucké, CSc. za vedení této diplomové práce, za četné konzultace, rady a připomínky.

Velký dík patří Nelly Froňkové za podněty, nápady a za trpělivou a vytrvalou podporu.

Děkuji také své rodině za veškerou podporu během studia.

## OBSAH

Úvod .....	6
<b>1 Teoretická východiska interkulturního vzdělávání v rámci CJV.....</b>	<b>8</b>
1.1 Společenská situace.....	8
1.1.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky.....	8
1.1.1.1 Evropské jazykové portfolio.....	9
1.1.2 Akčně zaměřený přístup a komunikativní přístup.....	10
1.1.2.1 Kompetence.....	14
1.1.2.1.1 Obecné kompetence.....	14
1.1.2.1.2 Jazyková komunikativní kompetence.....	17
1.1.2.1.3 Interkulturní kompetence.....	18
1.2 Interkulturalita jako reakce na společenskou situaci.....	19
1.2.1 Interkulturalita a multikulturalismus.....	19
1.2.1.1 Multikulturalismus.....	20
1.2.1.2 Interkulturalita.....	21
1.2.2 Definice kultury.....	21
1.3 Kultura v CJV .....	22
1.3.1 Interkulturní cíle CJV.....	23
1.3.2 Interkulturalita ve Společném evropském referenčním rámci.....	24
1.3.3 Klíčové etapy interkulturního vzdělávání.....	26
1.3.4 Strategie osvojování interkulturní kompetence a role úlohy.....	28
1.3.4.1 Podrobná analýza.....	28
1.3.4.2 Pokus omyl.....	28
1.3.4.3 Analogie.....	29
1.3.5 Úlohy a interkulturní úlohy.....	29
1.4 Shrnutí.....	31
<b>2 Rozbor učebnic z hlediska osvojování interkulturní kompetence.....</b>	<b>32</b>
2.1 Metoda rozbor.....	32
2.2 Učebnice Forum 1.díl.....	35

2.2.1 Charakteristika učebnice Forum 1.díl.....	35
2.2.2 Struktura učebnice Forum 1.díl.....	36
2.2.2.1 Stavba lekce.....	38
2.2.3 Pracovní sešit Forum 1. díl.....	41
2.2.4 Východiska pro osvojování interkulturní kompetence.....	41
2.3 Učebnice Connexions.....	48
2.3.1 Charakteristika učebnice Connexions 1.díl.....	48
2.3.2 Struktura učebnice Connexions 1.díl.....	49
2.3.2.1 Stavba lekce.....	50
2.3.3 Pracovní sešit Connexions 1.díl.....	52
2.3.4 Východiska pro osvojování interkulturní kompetence.....	53
2.4 Shrnutí.....	59
<b>3 Návrh vlastních lekcí pro práci s českým publikem.....</b>	<b>61</b>
3.1 Frankofonie.....	61
3.2 Non verbální komunikace.....	74
<b>4 Závěr.....</b>	<b>87</b>
<b>Resumé.....</b>	<b>90</b>
<b>Shrnutí.....</b>	<b>93</b>
<b>English summary.....</b>	<b>95</b>
<b>Bibliografie.....</b>	<b>97</b>

## Úvod

Globalizace současného světa s sebou vedle politických a ekonomických důsledků přináší mimo jiné i změny v oblasti komunikace a mezilidských vztahů. Zkracování vzdáleností, vznikání nadnárodních společností, neustále se rozvíjející moderní technologie umožňující rychlý přenos informací jsou průvodními jevy globalizace. Ty spolu s dalšími faktory (například vzrůstající rozdíly životní úrovně mezi vyspělými státy a zeměmi rozvojového světa) mají za následek vzrůstající mobilitu obyvatel. V globalizovaném světě tak dochází k zintenzivnění interkulturních setkání a vztahů, k mísení jazyků a kultur.

Mezikulturní konfrontace jsou již od počátků lidstva potenciálním zdrojem konfliktů. I v dnešním, na první pohled stále více homogenním - globalizovaném - světě, existují svébytné kultury, jejichž střetávání může být příčinou mnohých nedorozumění a problémů.

Tématem této diplomové práce jsou možnosti využití interkulturního vzdělávání v hodinách cizojazyčné výuky, jakožto snahy podobným nedorozuměním předcházet.

Práce je členěna do tří částí. Cílem první části je představení teoretických východisek konceptu interkulturality v rámci současných tendencí jazykového vzdělávání v Evropské Unii. Objasňuje význam interkulturního vzdělávání s přihlédnutím ke společenskému vývoji a k novým společenským potřebám. Tato část též vysvětluje často opomíjený rozdíl mezi interkulturalitou a multikulturalismem a zdůvodňuje volbu terminologie pro tuto práci. Dále se zabývá vztahem kultury a jazyka a rolí interkulturního vzdělávání v cizojazyčné výuce.

Druhá část je zaměřena na analýzu dvou jazykových učebnic. Zvláštní pozornost je věnována především možnostem jejich využití z hlediska interkulturního vzdělávání.

Třetí část předkládá návrhy praktických lekcí, zpracovaných na základě materiálů obou analyzovaných učebnic.

Vzhledem k nedostupnosti české literatury zabývající se touto tematikou, jsem při psaní této práce vycházela především z literatury cizojazyčné. Důležitým zdrojem byly především práce francouzských didaktiků dlouhodobě zameřených na problematiku učení

francouzštiny jako cizího jazyka (FLE). Cenným zdrojem informací byl i didaktický seminář vedený PhDr. H.Louckou, CSc. a roční kurz pro učitele FLE na Université Toulouse II Le Mirail.

# 1 Teoretická východiska interkulturního vzdělávání v rámci CJV

## 1.1. Společenská situace

Postupným rozšiřováním Evropské unie vzniká nový společný (společenský) prostor, ve kterém se jakožto evropští občané musíme naučit nejen koexistovat, ale i spolupracovat. V této souvislosti se stále zvětšuje role vzdělávání jako významného faktoru ovlivňujícího mobilitu obyvatel a jejich integraci. Národní centrum Europass<sup>1</sup> definuje mobilitu jako jednu ze „základních lidských práv a potřeb“ (Europass Česká republika, 2009). „V souvislosti s trendem globalizace se mobilita ve smyslu cestování, ale i mobilita pracovní a studijní stala rozšířeným přirozeným společenským jevem. Vyspělé země považují mobilitu obyvatel za přínos jednotlivcům i společnosti, a proto se ji snaží podporovat“ (tamtéž). Na tuto situaci musí nutně reagovat i politika jazykového vzdělávání.

Evropská Unie v oblasti vzdělávání nezasahuje přímo do národních vzdělávacích politik; ty jsou ponechány kompetencím vlád jednotlivých členských zemí. Každý členský stát má vlastní systém odborného vzdělávání. Snahou EU není tyto různé systémy sjednocovat, ale umožnit jejich srovnatelnost a tím podpořit mobilitu na pracovním trhu. To předpokládá především transparentnost kvalifikací a společný evaluační systém.

### 1.1.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Společenský evropský referenční rámec pro jazyky (dále jen Rámec) je dokumentem Rady Evropy<sup>2</sup>, jenž si klade za cíl poskytnout společný základ pro srovnatelnost obsahů, cílů, metod a hodnocení cizojazyčného vzdělávání. Nabízí „obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě“ (Rámec, 2002: 1). Dále „definuje úrovně ovládání jazyka, které umožňují měřit pokrok studentů“ (tamtéž) a usnadňuje vzájemné uznávání dosažených kvalifikací, diplomů a certifikátů v průběhu celého života žáků. Klade důraz na celoživotní vzdělávání a podporuje tak mobilitu občanů v Evropě. V neposlední řadě by měl pomáhat žákům,

---

<sup>1</sup> NCE ČR je součástí evropské sítě národních center Europass, která vznikají ve všech zemích EU a Evropského hospodářského prostoru a jejichž činnost koordinuje Evropská komise.

<sup>2</sup> Anglická a francouzská verze vyšly roku 2001, český překlad roku 2002.



učitelům, tvůrcům učebnic, zkušebním orgánům a školským administrativním pracovníkům reflektovat jejich práci a lépe koordinovat jejich snahy.

Rámec vychází z pojetí komunikace jako komplexní činnosti vyžadující celou bytost jejích účastníků. Snaží se reflektovat i jejich specifické osobnostní charakteristiky, jež se významným způsobem promítají do každodenní komunikace. Nahlíží jazykovou výuku v širokém kontextu celoživotního vzdělávání a osobnostního rozvoje každého jedince. Důraz je podobně jako v komunikativních metodách kladen na živou interakci mezi žáky. Do středu zájmu se dostává spolupracující skupina. Právě sociální aspekt hraje v „akčně zaměřeném přístupu“<sup>3</sup>, jenž Rámec volí, významnou roli. Akčně zaměřený přístup žáka vnímá jako sociálního činitele plnícího v rámci cizojazyčné výuky určité úlohy<sup>4</sup> a připravujícího se tak na efektivní jednání ve společnosti.

#### **1.1.1.1 Evropské jazykové portfolio**

Doplňujícím dokumentem Evropského referenčního rámce je tzv. Evropské jazykové portfolio. Jeho součástí je strukturovaný životopis, jazykový pas, doklad o pracovních pobytech a stážích v zahraničí (passeport mobile), dodatky k vysokoškolskému diplomu a k středoškolským vysvědčením, osvědčením a výučním listům. Portfolio usnadňuje průhlednost a srozumitelnost dosažených kvalifikací, dovedností a schopností jeho uživatelů v rámci celé Evropy. Umožňuje tak lepší komunikaci mezi zaměstnavateli a uchazeči o práci, studenty a vzdělávacími institucemi v zemích unie. Díky portfolio si každý může zaznamenávat a prezentovat „odlišné aspekty svého jazykového životopisu“ (Rámec, 2002: 177). Portfolio „zahrnuje nejen jakákoliv oficiální osvědčení získaná v průběhu učení se určitému jazyku, ale také záznam méně formálních zkušeností, včetně kontaktů s různými jazyky a jinými kulturami“ (tamtéž).

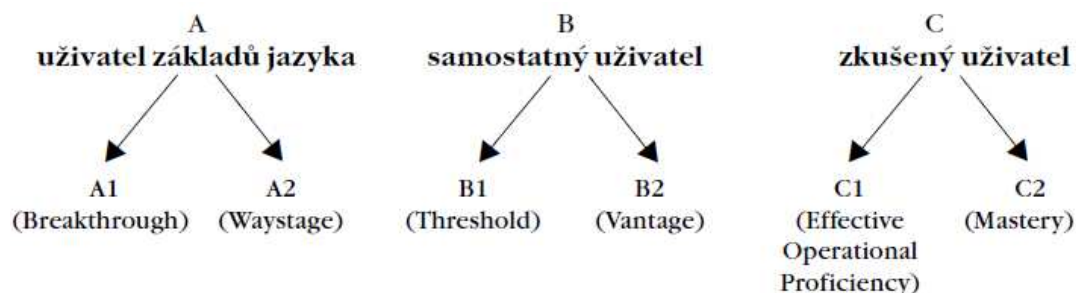
Jedním z hlavních cílů Rámce je možnost srovnávání a uznávání dosažených jazykových komunikativních kompetencí různými institucemi. Za tímto účelem byly vytvořeny tzv. deskriptory referenčních úrovní. Ty najdeme jak v Rámci, tak v jazykovém pase portfolio. Deskriptory popisují předpokládané schopnosti a dovednosti pro každou

---

<sup>3</sup> V této práci budeme vycházet z českého překladu Rámce a používat tento termín.

<sup>4</sup> O úlohách viz dále s. 12.

úroveň zvládnutí jazyka (vzestupně od uživatele základu jazyka A1, A2, přes samostatného uživatele B1, B2 ke zkušenému uživateli C1, C2) viz následující schematické zobrazení.



**Obrázek 1** (Rámec, 2002: 23)

Uživatelům Rámce zároveň nabízí společný pojmový aparát. V Rámci i v jazykovém pase najdeme také detailně zpracované stupnice pro každou dílčí složku jazykové komunikativní kompetence (viz dále 1.2.1.2). Portfolio však neslouží pouze jako nástroj k srovnávání dosažených kompetencí. Dalším důležitým cílem je i podpora autonomie žáků a v souladu s konceptem celoživotního vzdělávání i trvalá podpora jejich motivace. Portfolio umožňuje pravidelnou reflexi dosažených výsledků a tedy i zodpovědnější přístup k učení.

### 1.1.2 Akčně zaměřený přístup a komunikativní přístup

Akčně zaměřený přístup vychází z komunikativních metod, jež od poloviny 70. let výrazným způsobem proměnily podobu cizojazyčné výuky. Stejně jako předchozí metody (audio-orální metody, metody SGAV) vychází komunikativní metody ze dvou faktorů: Jednak ze společensko-politické situace 70. let, kdy došlo k rozšíření Evropského Společenství<sup>6</sup> a následně k definici nových jazykových potřeb, jednak z nových poznatků v oblasti psychologie a lingvistiky.

Jakkoli evropská imigrační politika nabyla v 70. letech spíše restriktivního rázu<sup>7</sup>, docházelo i nadále k migraci v rámci slučování rodin.<sup>8</sup> Bylo třeba tuto novou část

<sup>6</sup> Roku 1973 se tehdy šestičlenné společenství rozrůstá o Dánsko, Irsko a Spojené království.

<sup>7</sup> Ve Francii byly programy pracovní migrace oficiálně ukončeny v červenci roku 1974. Dříve potřebná pracovní síla byla nyní doplněna silnými poválečnými ročníky a také masovým vstupem žen na pracovní trh. (Barša, 2005, 100)

<sup>8</sup> V případě Francie šlo především o velký nárůst migrantů pocházejících ze zemí Maghrebu.

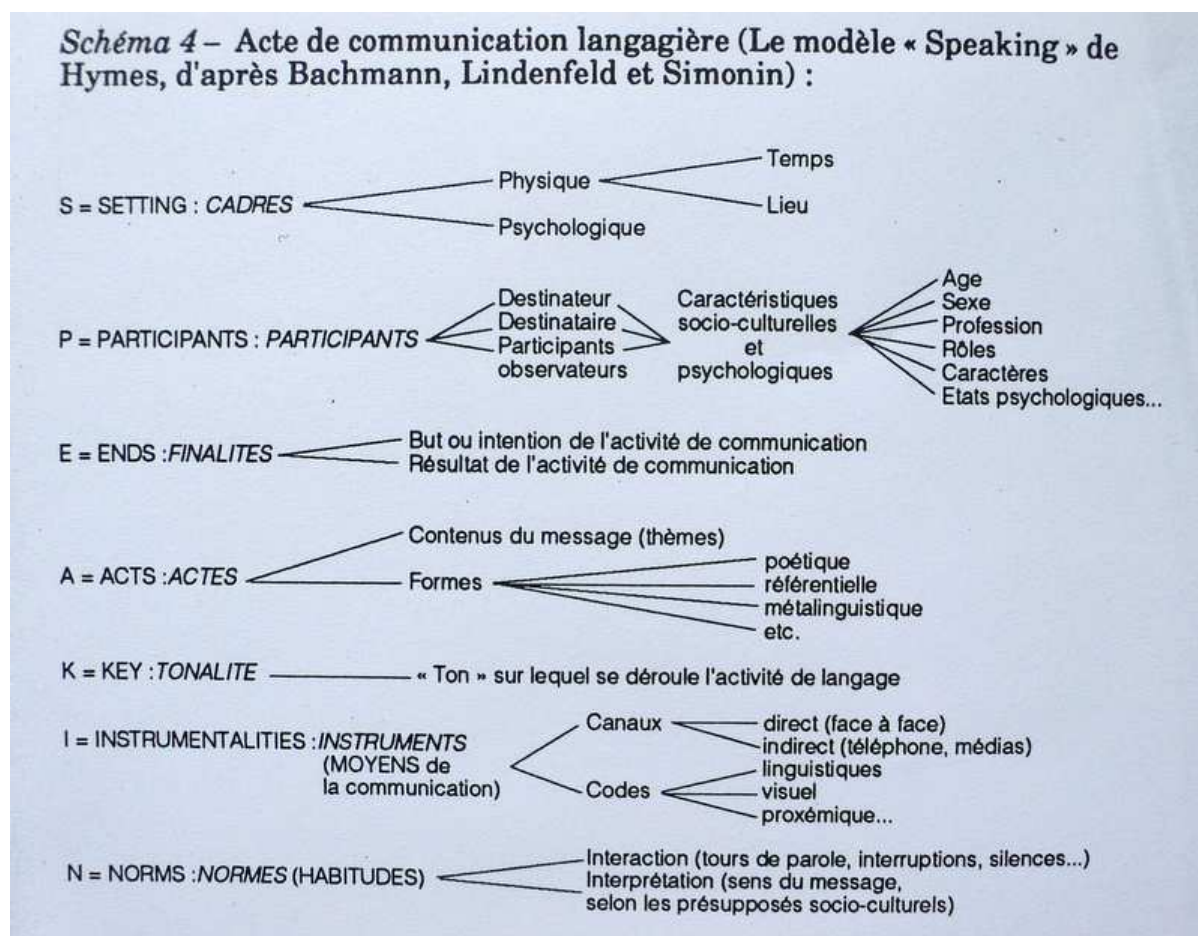
obyvatelstva co nejrychleji integrovat do společnosti, aby se nedostala do izolace a nestala se tak destabilizačním prvkem. Na podnět Rady Evropy, podporující mobilitu a evropskou integraci prostřednictvím studia jazyků vznikl korpus jazykových prostředků ve Francii nazvaný Niveau Seuil pour le français langue étrangère.<sup>9</sup> Záměrem tohoto projektu bylo usnadnit tvorbu jazykových materiálů, umožňujících rychlé a účinné osvojení jazyka pro publikum s konkrétními jazykovými potřebami. Cílem komunikativního přístupu, jenž z Niveau Seuil vycházel, bylo dosažení komunikativní kompetence, tj. osvojení znalostí a dovedností umožňujících používat jazyka jakožto nástroje dorozumění, tj. osvojení jazykových prostředků a jejich funkční užití v konkrétní komunikační situaci prostřednictvím osvojených řečových dovedností. V oblasti lingvistiky bylo východiskem především Jakobsonovo schéma komunikace<sup>10</sup> a na něj navazující práce z oblasti etnografie komunikace. Ta se zabývá empirickým zkoumáním promluvy (parole) v jejím komunikačním kontextu. Na základě mnohých výzkumů vzniká Hymesův model "SPEAKING" (viz s. 12).

---

<sup>9</sup> Niveau Seuil vznikl roku 1976. Anglická obdoba Threshold Level English roku 1975.

<sup>10</sup> Jakobson v duchu ruského formalismu vyšel nejprve z rozlišení všedního a poetického jazyka a odlišil komunikační funkci praktického a emocionálního jazyka a funkci poetickou. Později se opřel o Bühlerův interaktivní organonový model jazyka (jazyk se chápe jako nástroj, s jehož pomocí někdo někomu něco sděluje). Rozpracování estetické funkce jazyka se spojuje s Mukařovského pracemi z 2. poloviny 30. let 20. století. V průběhu 50. let dostává konečnou podobu Jakobsonův komunikační model a počet funkcí jazyka se rozhojňuje na šest o funkci metajazykovou a fatickou. (Encyklopedický slovník češtiny, 2002: 144) Jazyk je pojímán jako nástroj komunikace. Jakobson rozlišil šest složek komunikace a jim odpovídající funkce jazyka: mluvčí (expresivní funkce), adresát (konativní f.), sdělení (poetická f.), kontext (referenční funkce), komunikační kanál (fatická f.), kód (metalingvistická f.).

## Hymesův model „Speaking“



převzato z Bertocchini P., Costanzo E., (1989): Manuel d'autoformation, Hachette, Paris

Do výuky jazyka se tak dostává vedle jazykové i sociokulturní a pragmatická složka. Tyto tři dohromady tvoří komunikativní kompetenci.

Komunikativní přístup v cizojazyčném vzdělávání čerpá i z teorie mluvních aktů (Austin, 1970).<sup>12</sup> Ty lze definovat jako jednotky mezilidské řečové činnosti, pronesené v určitém kontextu, sloužící vždy konkrétnímu komunikačnímu cíli, tj. k ovlivnění receptora s využitím různých komunikačních strategií. Mluvní akty tvoří základ komunikativních metod.

Rámec a akčně zaměřený přístup na komunikativní metody navazuje, zároveň však nabízí novou koncepci učení jako přípravy na jednání a konání v evropské společnosti.

<sup>12</sup> Austin rozlišuje mluvní akty lokuční, ilokuční a perlokuční. Lokučním aktem je každá verbální produkce. Ilokuční akt zahrnuje záměr s jakým byla výpověď pronesena a ukazuje, jak by měla být chápána (jako žádost/ příkaz/ dotaz atp.) Perlokuční akt je samotné vyvolání účinku, důsledek vyvolaný promluvou. Pokaždé, když něco říkáme produkujeme lokuční a ilokuční akty.

K principu komunikativních metod přidává myšlenku úlohy. Ta je definována jako: „účelné jednání považované jedincem za nutné k tomu, aby [za použití vhodných strategií] dosáhl kýženého výsledku v kontextu řešení určitého problému. Jde o závazek, který má být splněn, nebo cíl, kterého se má dosáhnout“ (Rámec, 2002: 10). V této perspektivě je pak úroveň žákovy komunikační kompetence definována vzhledem k počtu úloh, které je schopen úspěšně splnit – nakoupit, rezervovat si pokoj či místo v restauraci, navázat kontakt, přijmout či odmítnout pozvání atd. Úlohy, aniž by přesně určovaly, jaké jazykové prostředky mají žáci k jejich splnění použít, aktivují veškeré jejich znalosti a dovednosti v danou chvíli.

Úlohy mohou být verbální (napsat žádost o přidělení stipendia), bez verbálního vyjádření (vyzvednout peníze z bankomatu) ale i na rozhraní těchto dvou krajních polů (tam spadá většina každodenních úkonů). Podstatným rysem úlohy je její jasně definovaný výstup – cíl a schopnost aktivizovat více kompetencí najednou. Nejde tedy o pouhou "školní" simulaci reálného života. Úlohy svou interaktivní povahou vedou žáky k jednání, jež stojí v základu akčně zaměřeného přístupu. Učení je zde vnímáno jako společenská činnost a žák především jako společenský činitel<sup>13</sup> jenž, na základě osvojených strategií a v interakci s jinými žáky, plní určité úlohy a rozvíjí tak své kompetence (viz níže s. 14). Ch. Puren (Puren, 2009) zdůrazňuje především kolektivní dimenzi tohoto přístupu. „Ce qui caractérise les actes d'un véritable acteur social, c'est précisément – pour reprendre l'expression des auteurs de CECR – qu' *ils ne sont pas seulement langagiers* bien sûr, mais aussi qu'ils s'inscrivent toujours consciemment, **même s'ils sont individuels**, dans une dimension collaborative et durable“ (Puren, 2009: 5; podtrženo B.J.).

Oproti komunikativním metodám, jejichž hlavním cílem bylo osvojení komunikativní kompetence, usiluje akčně zaměřený přístup především o formování evropských občanů schopných společně jednat a působit v plurilingvním a plurikulturním prostředí. Pro cizojazyčnou výuku to mimo jiné znamená, že v potaz jsou brány nejen výchozí jazyk a kultura žáka, ale i všechny další jazyky a kultury, se kterými přišel nebo přichází do styku.

---

<sup>13</sup> Akčně zaměřený přístup chápe studenty/uživatele jazyka v první řadě jako společenské činitele tj. členy společnosti, kteří mají své úlohy, (nejen jazykové) a ty musí za daných okolností, ve specifickém prostředí a v určitém poli působnosti splnit (Rámec, 2002: 9).

Namísto multilingvismu, chápaného jako izolované zvládnutí většího počtu jazyků se zde klade důraz na plurilingvismus tj. na usouvztažněné a vzájemně se ovlivňující znalosti několika jazyků. Stejnou měrou je zdůrazňována potřeba vzdělávání plurikulturního<sup>14</sup> tj. prolínání a usouvztažňování znalostí různých kultur a především přímých zkušeností s nimi.

### 1.1.2.1 Kompetence

Již bylo řečeno, že kompetence je jedním z klíčových pojmů akčně zaměřeného přístupu. Rámec kompetence definuje jako „soubor znalostí a dovedností, které jedinci umožní provádět určité úkony“ (Rámec, 2002: 9). Detailně tedy popisuje „co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat“ (tamtéž). Kompetence dále dělí na obecné tj. takové, které nejsou specificky jazykové, ale kterých se využívá při nejrůznějších úkonech, včetně jazykových činností“ (tamtéž) a komunikativní jazykové kompetence „které umožňují jednat s využitím specifických jazykových prostředků“ (tamtéž).

#### 1.1.2.1.1 Obecné kompetence

Oproti komunikativním metodám, které publikum vedly především k účinné komunikaci, jde v Rámci především o účinné jednání – tj. celý komplex činností zahrnující i nejazykové dovednosti a aspekty žákovy osobnosti.

V rámci obecných kompetencí rozlišujeme **deklarativní znalosti** (savoir). Ty dále dělíme na :

- znalosti okolního světa
- sociokulturní znalosti
- interkulturní způsobilost

#### *Znalosti okolního světa*

---

<sup>14</sup> V této oblasti narážíme, a to nejen v českém prostředí, na nejednotnost terminologie; v Rámci se vedle termínů interkulturalita/ interkulturní objevují i termíny plurikulturalismus/ plurikulturní. Auger a Louis (Auger N., Louis V., 2009, 106) uvádí 24 ku 36 výskytům obou označení v celém Rámci. Tuto nedůslednost lze pravděpodobně vysvětlit větším počtem autorů tohoto dokumentu. V této práci budeme používat pouze termín interkulturalita.

Tvůrci Rámce zde vychází z teorie jazykového znaku, která rozlišuje referenční význam slova a jeho pojmenování. Tyto dvě složky slova, jakožto jazykového znaku jsou neoddělitelně spjatý. Máme-li rozvíjet schopnosti pojmenovávací, musíme být obeznámeni s pojmenovávanou realitou.

### *Sociokulturní znalosti*

Sociokulturní znalosti jsou nedílnou součástí komunikativní kompetence. Pokrývají celou škálu témat – každodenní život, životní podmínky, mezilidské vztahy, hodnoty, postoje, společenské konvence, rituály atp. Ve výuce jazyků je obzvláště důležité klást na znalosti tohoto typu velký důraz, neboť co je adekvátní v jedné kultuře, může být zcela nepřijatelné v kultuře druhé. Rámec osvojení těchto znalostí zdůrazňuje, neboť „je velice pravděpodobné, že na rozdíl od ostatních druhů znalostí tyto znalosti netvoří součást předchozích zkušeností studenta, a proto mohou být působením stereotypů zdeformovány“ (Rámec, 2002: 104). Navrhuje založit výuku/studium kultury na několika tematických pilířích. Jsou to: **1. každodenní život** (např. jídlo a pití, stolování, volnočasové aktivity atp.) **2. životní podmínky** (např. životní úroveň, podmínky bydlení, systém sociální péče atp.) **3. mezilidské vztahy** (gendrové rozdíly, mezigenerační vztahy, vztahy v pracovním prostředí atp.) **4. hodnoty, víra a postoje** k faktorům jako jsou dějiny, umění, politika, národní identita atp. **5. řeč těla** (např. gesta, mimika, držení těla, proxemika atp.) **6. společenské konvence** (např. dochvilnost, dárky, loučení atp.) **7. rituály a obyčeje** (např. náboženské obřady a liturgie, narození, manželství, smrt, oslavy atp.) Mnohem více než na fakta, je v Rámci kladen důraz na funkčnost tedy na schopnost aplikace osvojených znalostí a dovedností.

### *Interkulturní způsobilost*

Jde o uvědomění a chápání odlišností mezi výchozí kulturou a kulturami cílovými s přihlédnutím k jejich vzájemné recepci a možným stereotypům a předsudkům.

Vedle deklarativních znalostí rozlišuje Rámec (Rámec, 2002: 106) **dovednosti a praktické znalosti** (savoir-faire). Ty jsou aplikací výše zmíněných znalostí. Rámec je dělí na:

- dovednosti a znalosti praktické

- dovednosti a znalosti interkulturní

### *Dovednosti a znalosti praktické*

V oblasti praktické jde především o schopnost adekvátně jednat v každodenních situacích (dovednosti související s chodem domácnosti, se zaměstnáním s volnočasovými aktivitami atp.) a to vždy závisle na konkrétním jazyce a kultuře. Kompetence nabytá v jazyce jednom nemusí být vždy aplikovatelné na jazyk a kulturu jinou.

### *Dovednosti a znalosti interkulturní*

Interkulturní znalosti zahrnují schopnost usouvztažňování výchozí a cílové kultury, schopnost plnit roli prostředníka mezi těmito kulturami za použití různých strategií a v neposlední řadě schopnost předcházet konfliktům interkulturního charakteru, případně tyto konflikty efektivně řešit.

Kromě znalostí a dovedností je třeba brát v potaz individuální odlišnosti uživatelů jazyka. Ty Rámec řadí ke kompetencím **existenciálním** (savoir être). Patří sem osobnostní charakteristiky a povahové rysy žáka (např. povídavost/ stydlivost, otevřenost/ uzavřenost) jeho postoje a přesvědčení, hodnoty, jež vyznává atd. Tyto faktory ovlivňují nejen komunikaci přímo, ale i schopnost uživatelů jazyka k učení.

Poslední složkou obecných kompetencí je **schopnost učit se** (savoir apprendre). Rámec ji člení na:

- Jazykový cit a komunikační povědomí
- Obecné fonetické povědomí a dovednosti
- Studijní dovednosti
- Heuristické dovednosti

Tyto schopnosti implikují určité povědomí o principech fungování a organizace jazyků tzn., že uživatel jazyka je schopen nové zkušenosti bez problémů integrovat do systému zkušeností a znalostí stávajících a je schopen jich využít ke svému obohacení. Součástí kompetence k učení jsou i studijní a heuristické dovednosti – uživatel jazyka by měl být



pozorný, vnímavý, měl by umět využívat všechny materiály, jež má k dispozici, a vhodně uplatňovat různé osvojené strategie učení. Měl by být otevřený novým zkušenostem a poznatkům a umět dohledat ty, které mu chybí.

#### 1.1.2.1.2 Jazyková komunikativní kompetence

Stejně jako komunikativní přístup člení i Rámec jazykovou komunikativní kompetenci na složku: lingvistickou, sociolingvistickou a pragmatickou.

**Lingvistickou kompetenci** je třeba chápat jako soubor znalostí jazykových prostředků a pravidel k jejich užívání.

**Sociolingvistická kompetence** zahrnuje znalost pravidel umožňujících funkční užití jazykových prostředků v konkrétní situaci tj. se zřetelem na situační i jazykový kontext interakce, na obsah sdělení, na komunikační záměr mluvčího, posluchačovy znalosti mluvčího a tématu, na vztahy mezi účastníky komunikace, jejich počet aj. Zahrnuje např. různé registry jazyka, řečové zdvořilostní normy, dialekty, lidová přísloví a jiné jazykové jevy, jež nejsou běžně součástí jazykového vyučování, bez kterých však komunikace často není možná. Uživatel na referenční úrovni C2 by měl pro příklad odpovídat následujícím požadavkům: „Dobře ovládá idiomatické a hovorové výrazy a uvědomuje si jejich významové konotace. Prokazuje v celé šíři porozumění sociolingvistickým a sociokulturním jazykovým implikacím, které jsou používány rodilými mluvčími a dokáže na ně vhodně reagovat. Umí efektivně zprostředkovat komunikaci mezi mluvčími cílového jazyka a společenstvím svého výchozího jazyka a zohledňuje přitom sociokulturní a sociolingvistické rozdíly“ (Rámec, 2002: 124).

V tomto popisu zaznívá další ze základních cílů akčně zaměřeného přístupu – vedení a výchova k mediaci. Každý žák je pojmán nejen jako společenský činitel, ale i jako potenciální mediátor, prostředník mezi jazyky a kulturami. Mathilde Anquetil ve svém článku (M. Anquetil, 2009) zdůrazňuje nezbytnost pěstování mediačních kompetencí u žáků. „L'étudiant doit passer du statut d'informateur natif à celui du médiateur actif par des compétences spécifiques“ (M. Anquetil, 2009: 21). Žák už není "pouze" rodilým mluvčím svého jazyka, ale aktivním prostředníkem.

**Pragmatická kompetence** zahrnuje především znalost principů organizace promluvy, schopnost užití komunikativních strategií a textových postupů vzhledem k cíli. To představuje jednak schopnost vystavět plynou a koherentní výpověď, vyjádřit i jemnější významové nuance vzhledem ke konkrétní situaci a zároveň být schopen konkrétním sdělením vzhledem k situaci porozumět.

#### **1.1.2.1.3 Interkulturní kompetence**

Již bylo řečeno, že cílem akčně zaměřeného přístupu je především osvojování účinného konání a jednání v plurilingvním a interkulturním prostředí současného světa. Jakkoli je Rámec zaměřen především na rozvíjení jazykové komunikativní kompetence, kulturní kompetenci nelze opomíjet. Jazyk a kultura se vzájemně prolínají a není možné je zcela oddělit. Abdallah-Pretceille (Abdallah-Pretceille M., 2005: 94) k tomuto říká: „apprendre une langue, c'est aussi apprendre une culture, c'est aussi d'être capable de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation)“. Učení se jazyku tedy znamená vždy i učení se kultuře. Je nutné znát a brát v potaz systémy, kterými dané společenství strukturuje skutečnost a podle kterých funguje. Znalost těchto systémů, mluvčím či lépe řečeno "konajícím" umožní předvídat potenciálně konfliktní situace a zvolit tak vhodný postoj a chování. Chceme-li se vyhnout konfliktům a předcházet nedorozuměním, musíme vyjít z relativizace vlastního systému. Uvědomění si, že to, co je pro nás samozřejmostí, může být pro druhého nepochopitelné, stojí na počátku naší cesty k němu. Chceme-li se otevřít druhým, musíme nejdříve zpochybnit sami sebe to znamená narušit své etnocentrické vnímání světa a nahradit jej pohledem připouštějícím jinakost. Plurilingvismus a interkulturalita nás tak nutí k přehodnocení našich vztahů ke světu, vedou nás k otevřenosti k druhým.

Než se budeme blíže zabývat interkulturní kompetencí a jejím postavením v akčně zaměřeném přístupu, zaměříme se na koncept interkulturality obecněji.

## 1.2. Interkulturalita jako reakce na společenskou situaci

Česká společnost prochází v posledních dvaceti letech výraznými proměnami. Po pádu komunistického režimu, jenž cíleně udržoval její poměrně homogenní strukturu, nastává období větší otevřenosti a s ní spojené mobility obyvatelstva.<sup>15</sup> V této souvislosti k nám také začínají pronikat myšlenky reflektující pluralitní složení společnosti a jejího uspořádání. Interkulturalitu lze vnímat jako snahu tyto společenské změny reflektovat a nabídnout řešení některých problémů s nimi spojenými.

Zatímco v zemích západní Evropy je tato problematika aktuální již od 60.let minulého století<sup>16</sup>, v České republice je to téma poměrně nové, široké veřejnosti jen málo známé. To částečně vysvětluje, proč v této oblasti chybí jednotná terminologie a ucelený pojmový aparát. V českém prostředí narážíme na časté zaměňování pojmů interkulturalita a multikulturalismus. Na první pohled bychom tak mohli nabýt dojmu, že jde o synonyma. Ve skutečnosti jde o dva odlišné přístupy ke kulturní diverzitě, které vychází z různých historicko-společenských a politických souvislostí.

### 1.2.1 Interkulturalita versus multikulturalismus

Výmluvným dokladem rozkolísané terminologie je definice multikulturalismu v projektu Varianty (Člověk v tísní, 2001-2002). Pod tímto heslem zde najdeme definice hned čtyři. Multikulturalismus je nahlížen jako stav, jako proces, jako vědecká disciplína a jako vědecký cíl. Chceme-li zachovat výše zmíněný binární model tzn. vést dělicí čáru mezi multikulturalismem a interkulturalitou, pak bude našemu pojetí nejbližší definice multikulturalismu jako stavu. Vymezíme jej jako „koexistenci různých sociokulturních skupin se specifickými systémy institucí, tradic, významů, postojů a hodnot“ (Člověk v tísní, 2001-2002: 4). Oproti tomuto statickému a spíše popisnému modelu je interkulturalita, jak již předpona „inter“ naznačuje, konceptem vztahujícím se. Nejde

---

<sup>15</sup> P. Barša ve své knize (Barša, 2005) píše, že na konci roku 2004 v České Republice žilo 254 294 cizinců s povolením pobytu, což činí zhruba 2,4 % obyvatel. „Přestože celkový počet cizinců je stále relativně nízký, Česká republika patří k zemím s vysokou imigrační dynamikou“ (Barša, 2005: 220).

<sup>16</sup> „Multikulturalismus reflektuje novou společenskou situaci vzniklou v důsledku rozpadu koloniálních impérií, v důsledku stále výraznější emancipace různých sociokulturních skupin odlišných od jednotlivých národních (resp. státních) masových kultur a v důsledku problémů s integrací přistěhovalců ze zemí třetího světa“ (Člověk v tísní společnost při ČT, o. p. s., 2001—2002).

v něm o pouhé rozpoznání a uznání rozdílů mezi skupinami; důležité jsou především interakce, jež mezi skupinami, jedinci a jednotlivými identitami probíhají.

#### **1.2.1.1 Multikulturalismus**

V multikulturalistickém pojetí jsou jednotlivé skupiny obyvatel kladeny vedle sebe. Jsou brány jako homogenní útvary, což mimo jiné znamená, že skupinová identita je nadřazena identitě jednotlivců, na kterou je brán jen malý zřetel. Každý občan je tedy především členem nějaké skupiny, pak až individualitou. Skupiny jsou vůči sobě navzájem vymezeny svými charakteristickými rysy (může jít o rozdíly etnické, náboženské, rozdíly v sexuální orientaci atp.) čímž je automaticky „dáno“ i chování jejích příslušníků. Předpokládá se, že všem členům dané skupiny budou vlastní určité atributy a modely chování. V multikulturní koncepci jsou skupiny jasně identifikovány a kategorizovány. Díky takovéto oficializaci mohou být brány v potaz jejich specifické požadavky. Na druhou stranu je právě tento poslední aspekt kritizován jako diskriminační. Tím, že jasně vymežíme skupinu a její normy, připravujeme půdu ostrakizaci a vyloučení. Krom toho, tato uspořádání bývají často hierarchická, to znamená, že některé kultury jsou nadřazeny jiným. Typickým příkladem takovéhoho společenského uspořádání je Velká Británie. Britská integrační politika neusiluje o asimilaci imigrantů, ale umožňuje koexistenci různorodých skupin vedle sebe. Někdy se v této souvislosti mluví o pluralistické integraci. Ta vychází z britské koloniální tradice, jež podmaněným územím nechávala relativní autonomii. Vytváří se mozaikovitá struktura společnosti, jejíž jednotlivé složky jsou pečlivě odděleny. Podle Abdallah-Pretceille (Abdallah-Pretceille M., 2005: 28) multikulturalismus vytváří tolik specifických veřejných prostorů, kolik ve společnosti existuje rozdílností. Právě toto „rozmístění“ odlišností vede podle ní k vzniku etnických čtvrtí a jejich extrémních podob – ghet. Za určitých okolností tedy udržování socio-kulturních rozdílů může mít i segregační dopad. Už samotné pojmenování skupiny a jejích znaků je považováno za potenciálně diskriminační akt.

### **1.2.1.2 Interkulturalita**

Příkladem zcela opačného pojetí je francouzská snaha o depolitizaci kulturních odlišností. Identita jedince je zde nadřazena jeho identitě skupinové a charakteristické znaky a projevy jednotlivých skupin jsou vytlačovány z veřejného prostoru do soukromí. Kořeny této koncepce bychom mohli hledat už ve Francouzské Revoluci a jejích idejích rovnosti všech občanů. „Jakobínská republikánská tradice předpokládá úplné rozpuštění skupinových zvláštností do jednoho homogenního tělesa svobodných a rovných občanů, přičemž zbytky jejich etnických a jiných partikulárních loajalit mají být důsledně vytěsněny do soukromí, a tedy zcela depolitizovány“ (Barša, 2003: 10).

Fakt, že je francouzskému smýšlení bližší pojetí interkulturní, vychází z filosoficko-historické tradice Osvícenství a revolučního principu univerzality. Velmi úzce to souvisí i s francouzskou legislativou, která fakticky neuznává existenci minorit a s integrační politikou diktující, v průběhu času s větším či menším důrazem, kulturní asimilaci příchodících. Interkulturalita se ve Francii objevila v polovině 70.let ve školním prostředí. Záhy se uplatnila i v oblasti migrační problematiky a pole aplikací se rozrostlo i o další oblasti. Spolu s ní byly formulovány komunikativní metody určené v první řadě migrující pracovní síle. Jak jsme již zmínili, interkulturalita poukazuje na vzájemný vztah a na interakce mezi skupinami. Je spojována s ideou otevřenosti, často se mluví o potřebě otevřít se světu, otevřít se druhým. Pro shrnutí lze tedy říci, že interkulturalita se od multikulturalismu liší svým interaktivním charakterem a aktivní snahou nalézat v situaci kulturní diverzity společnou řeč.

### **1.2.2 Definice kultury**

Interkulturalita předpokládá vztah mezi dvěma či více kulturami. V didaktice jazyka půjde vždy o vztah kultury jazyka výchozího a kultury jazyka cílového. Pojem kultura je ale velmi široký a pokusy o jeho definování nebudou nikdy zcela vyčerpávající. Pro tuto práci si jej vymezíme slovy amerického antropologa, představitele interpretačního proudu analýzy kultury, Clifforda Geertze. Ten kulturu definuje jako „ historicky předávaný vzorec významů obsažených v symbolech“ (Geertz, 2000: 105). Chápe ji jako „systém

zdeděných pojetí vyjádřených v symbolické formě prostředky, kterými lidé komunikují, zachovávají a rozvíjejí svou znalost života a postoj k němu“ (tamtéž). Ve své knize *Interpretace kultury* mluví o člověku jako o „zvířeti zavěšeném do pavučiny významů, kterou si samo upředlo“ (Geertz, 2000: 89). Kulturou je pro něj právě tato pavučina. Na kulturu bychom dle Geertze neměli pohlížet jako na „komplexy konkrétních vzorců chování – zvyků, obyčejů, tradic, soustav chování, (...) ale jako na soubory řídicích mechanismů – plánů, návodů, pravidel, instrukcí (toho, co počítačové inženýři nazývají „programy“) – pro řízené chování. Kultura je tedy jakýmsi návodem k našemu jednání ve světě. Na rozdíl od zvířat nemáme tyto životní způsoby a vzorce chování pevně zakódované v genech, ale musíme se jim učit, musíme se "naprogramovat", abychom se v životě dokázali orientovat, abychom vůbec mohli být a "spolu-být" s jinými lidmi. Kultura v tomto pojetí tedy není lidským výtvozem, něčím navíc, ale naopak imanentní součástí naší existence.

Co z toho vyplývá pro didaktiku cizího jazyka? Na tuto otázku se zaměříme v následující části.

### 1.3. Kultura v CJV

Chápeme-li kulturu jako bytostnou součást nás samých, jako "program" řídící a usměrňující naše jednání ve světě, budeme jen těžko obhajovat snahy o izolovanou výuku jazyka bez kultury. Cílem jazykové výuky již není pouhé osvojení jazyka, jako tomu bylo u gramaticko-překladevých metod, ani zvládnutí určitého počtu mluvních aktů potřebných pro komunikaci s mluvčím cizího jazyka, ke kterému směřovaly komunikativní metody. Akčně zaměřený přístup se snaží vést k účinnému jednání v plurilingvní a interkulturní společnosti. To v sobě cíle předchozích metod zahrnuje a zároveň je rozšiřuje o celou škálu dalších kompetencí.

Nyní se zaměříme na kompetence kulturního a interkulturního charakteru.

### 1.3.1 Interkulturní cíle CJV

Z předchozí části vyplývá, že cílem interkulturního vzdělávání v rámci cizojazyčné výuky není dosažení kulturních kompetencí rodilého mluvčího.<sup>17</sup> Žák do třídy přichází vybaven vlastními zkušenostmi, vědomostmi a referenčními systémy ("vlastním programem"). Ty je třeba ve výuce reflektovat. Jeho výchozí kultura, tzn. kultura v níž byl socializován, určujícím způsobem zformovala jeho nazírání světa a prakticky mu znemožňuje v plné míře asimilovat kulturu jinou. Kognitivní struktury osvojené během socializace ve výchozí kultuře mohou (a k dosažení interkulturní kompetence dokonce musí) být změněny, rodilý mluvčí resp. jedinec socializovaný v cílové kultuře by neměl být pro žáka modelem, k němuž by se tento snažil směřovat. Vhodnější bude žáka pojmout jako „kulturního zprostředkovatele“ a jako cíl interkulturního vzdělávání stanovit formování „kulturních mediátorů“, které Byram popisuje jako: „personnes qui possèdent le don d’agir en liens entre des systèmes culturels différents, de combler le fossé en présentant, en traduisant, en représentant et en reconciliant les cultures les unes vis-à-vis des autres“ (Byram, M., 1992: 153), tedy jakožto osoby schopné jednat ve vztazích mezi dvěma kulturními systémy a překlenout propast případných nedorozumění. Tito kulturní mediátoři by měli být „tolerantní a otevření k odlišným skupinám a životním formám a respektovat různé aspekty a projevy jiných sociokulturních vzorců“ (Člověk v tísní, společnost při ČT, o.p.s., 2002: 28). Cílem tedy není asimilace, ale spíše schopnost přijmout druhého v jeho jinakosti. Výuka pojatá v tomto duchu by měla žáky přimět, na základě poznávání jiných kultur, reinterpretovat své vlastní jednání. Dokázat alespoň na chvíli opustit jistotu o pravdivosti vlastního názoru, umět se do druhého vcítit, je základním předpokladem osvojení si interkulturní kompetence. Úkolem vyučujícího, jenž o formování interkulturních postojů u žáků usiluje, je tedy v první řadě vyvolat v nich zájem o druhého a podněcovat empatii. Tu je třeba chápat jako aktivní proces vyžadující nejen pouhé pasivní přijetí druhého, ale i změnu postoje.

Je důležité zdůraznit, že pouhý kontakt či povrchní seznámení s jinou kulturou ke změně postojů nestačí. Někdy, naopak, může mít letmý kontakt efekt zcela opačný – tj.

---

<sup>17</sup> Toto neplatí pro kompetence jazykové, pro ty je rodilý mluvčí skutečným implicitním vzorem. Nasvědčují tomu i evaluační deskriptory, kde úroveň C2 odpovídá schopnostem rodilého mluvčího.

jenom potvrdí a posílí žákova schémata z jeho kultury. Žák má při setkání s jevem cílové kultury tendenci hledat analogii v kultuře vlastní a daný jev pak interpretuje touto optikou. Ke změně schématu je potřeba přímá (a explicitně vyjádřená) konfrontace s novou zkušeností; je nutná schopnost „pozorovat, popisovat, analyzovat i sebeanalyzovat, rozlišovat, jednat“ (Abdallah-Pretceille, 2003: 75 in Dervin 2009: 113) – tedy to, co Dervin (tamtéž) nazývá „déconditionnement interculturel“, což můžeme volně přeložit jako interkulturní odvykání (ve smyslu opouštění etnocentrického pohledu na svět). Dervin (Dervin, 2009) za jeden z hlavních cílů interkulturní výuky považuje dosažení tzv. „proteofilické kompetence“<sup>18</sup> tj. schopnosti ocenit jinakost. Zároveň popírá (Dervin, 2008) existenci národních kultur, neboť potenciální představitelé takových kultur (např. všichni Francouzi) nemohou nikdy sdílet stejné charakteristiky; doporučuje proto mluvit o kulturách lokálních. Identitu jedince vnímá jako dynamické kontinuum v neustálé proměně. Každý jedinec náleží k několika skupinám (jejichž normy nemusí být vždy vzájemně koherentní) a v interakci s druhými může volit, kterou ze svých identit upřednostní jako dominantní<sup>19</sup>. (Tentýž jedinec se může v různých situacích a v interakcích s různými protějšky identifikovat především jako Evropan, Francouz, Burgundčan, křesťan, homosexuál, učitel atd.) Ze zjednodušování druhých na příslušnost k jedné skupině, k jedné části jejich identity, čerpají stereotypy a předsudky, které se interkulturní výuka snaží eliminovat.

### 1.3.2 Interkulturalita ve Společném evropském referenčním rámci

Rámec je založen na myšlence rozvoje plurilingvismu a interkulturality v Evropě. Jakkoli jde o cíle vzájemně propojené a úzce související, nedostává se jim v Rámci stejného prostoru. Sami tvůrci Rámce zpětně uznávají, že interkulturní kompetence není v Rámci dostatečně vyzdvížena a že se jeho uživatelé zaměřují především na technický aspekt

---

<sup>18</sup> Překládám zde doslovně termín „protéophilique“ z francouzského znění textu. Jde pravděpodobně o Dervinův novotvar, neboť z nám dostupné literatury se vyskytuje pouze v jeho publikacích. Autor se tímto termínem vymezuje vůči kompetenci interkulturní, která implikuje komunikaci mezi kulturami. Tu Dervin popírá. „People never meet *cultures* but they meet other *people*“ (Dervin, 2008). Nedochozí k setkávání kultur, ale k setkávání konkrétních lidí.

<sup>19</sup> Abdallah-Pretceille (Abdallah-Pretceille, 2003) hovoří v této souvislosti o jevu „code switching“. Tento pojem je známý z teorií osvojování jazyka jako střídání kódů.



evaluačních stupnic. (Auger, Louis, 2009: 105) Auger a Louis (tamtéž) provedli korpusovou analýzu Rámce a uvádějí, že termín interkulturalita se objevuje pouze 24 krát na 196 stranách. O málo čtenější je pak termín „plurikulturní“, ten se objevuje 36 krát, především pak ve spojení s pojmem pluriligvní, což poukazuje na celkové zaměření Rámce. Výskyt termínů interkulturalita a interkulturní můžeme rozdělit do tří tematických skupin, ze kterých krystalizují jednotlivé dílčí kompetence. Z jedné třetiny se objevují ve spojení s pojmem „vědomí“ – což odkazuje k první fázi osvojování si interkulturní kompetence – tedy k uvědomění. Rámec tuto dílčí kompetenci nazývá interkulturní způsobilost. (Rámec, 2002: 105). Nejprve je třeba získat určitý odstup od vlastního jazyka, od vlastních zažitých – a tedy neuvědomovaných – sociálních praktik. V tomto ohledu je interkulturní přístup velkým přínosem i pro poznání kultury vlastní, neboť právě v konfrontaci s jinými kulturami se nejlépe naučíme znát tu svoji. V potaz jsou však brány i kultury, „které přesahují rámec kultur spjatých s mateřským a cílovým jazykem žáka. Toto širší pojetí uvědomělosti pomáhá oba světy kontextově začlenit“ (tamtéž).

Další tematická oblast zahrnuje interkulturní „zkušenosti“, „nedorozumění“ a „vztahy“. Ty souvisí s formováním žákovy osobnosti – tedy s rozvíjením existenciální kompetence (viz výše s.16). Vzdělávání by mělo respektovat individualitu každého žáka s jeho charakteristickými vlastnostmi a sami tvůrci Rámce si kladou otázku, do jaké míry lze rozvoj jeho osobnosti považovat za explicitní vzdělávací cíl (Rámec, 2002: 108).

Třetí oblast výskytu termínu interkulturalita v Rámci zahrnuje interkulturní dovednosti – především pak schopnost jednání v interkulturní situaci.

Z výše zmíněné analýzy vyplývá, že přes celostní přístup je Rámec zaměřen více na jazykový rozměr komunikace zatímco interkulturnímu aspektu je zde věnován jen velmi omezený prostor. Autoři výše zmíněné studie tedy zdůrazňují potřebu překročit možnosti Rámce, který se zabývá především nedorozuměním jazykovým a pokusit se o stejnou práci na poli kulturním.

Rámec (Rámec, 2002: 151) nabízí osm možných přístupů k výuce „jazykově nspecifické kompetence“. Má být odsunuta do programů jiných předmětů, zprostředkována prostřednictvím specifických kurzů, prostřednictvím simulací či jiným

z navržených způsobů<sup>20</sup> ? Tato otázka zůstává otevřená a Rámec nenabízí žádné konkrétní metodické postupy. Je na vyučujících, aby se s tímto problémem vyrovnali po svém a zvolili pro své publikum nejvhodnější možné řešení. Podívejme se nyní, jak osvojování interkulturní kompetence probíhá ze strany žáka.

### 1.3.3 Klíčové etapy interkulturního vzdělávání

Nabývání interkulturní kompetence jedincem bychom mohli shrnout do několika etap: V první řadě je třeba vyvolat zájem žáků, neboť motivace je odrazovým můstkem každého učení. Záleží na vyučujícím, jaký zvolí postup. Byram (1992) za nejvhodnější považuje práci s autentickými výpověďmi příslušníků cílové kultury. Žáci se s danou kulturou seznamují prostřednictvím svých vrstevníků, kteří vyjadřují svou osobní zkušenost, svůj osobní prožitek „bytí“ členem určitého kulturního společenství. Mohou například popsat a vyjádřit svůj vztah k artefaktu, který je pro ně nositelem určitého důležitého kulturního jevu a který nějak významně souvisí s jejich identitou. Stejný věk žákům (a především pak dospívajícímu publiku) umožňuje identifikaci navzdory kulturním rozdílům. A tato identifikace může být silným zdrojem motivace k objevování jiného. H.Besse (1993) v těchto prvních fázích doporučuje představit žákům problematický či mírně šokující dokument vztahující se k cílové kultuře.

Autentický dokument, jenž se vzepře jejich přirozenému vnímání světa a který v nich vyvolá „šok“ a pocit „cizosti“ vůči cílové kultuře je ideálním prostředkem k vyvolání zájmu o ni. Jako příklad uvádí dokument, jenž bude žákům srozumitelný po jazykové stránce, jehož smysl jim však v důsledku nepochopení implicitní složky sdělení zůstane skryt. Aby byl tento postup efektivní, musí následovat bezprostřední verbalizace

---

<sup>20</sup> Rámec (2002: 151) uvádí následující možnosti: **a)** Mělo by se předpokládat, že již existují nebo že jinde (např. v osnovami předepsaných předmětech vyučovaných v mateřském jazyce) budou dostatečně rozvinuty natolik, aby mohly být považovány za samozřejmé ve výuce cizího jazyka; **b)** měla by jim být věnována pozornost jen namátkově a v případech, kdy s nimi budou problémy; **c)** pomocí výběru a tvorby textů které dokreslují nové oblasti poznání a jednotlivé vědomosti; **d)** prostřednictvím specifických kurzů; **e)** prostřednictvím interkulturní komponenty navržené tak, aby postupně zvyšovala uvědomění kognitivního a sociokulturního zázemí jak studentů, tak rodilých mluvčích a brala na vědomí jejich zkušenosti; **f)** prostřednictvím hraní rolí a simulací; **g)** prostřednictvím výuky určitého předmětu v cizím jazyce, který je využíván jako vyučovací jazyk; **h)** přímým kontaktem s rodilými mluvčími a autentickými texty.

těchto dojmů, jež je zároveň přechodem k další fázi, kterou je relativizace vlastní kultury (Besse, 1993: 47).

Žáci by měli být vedeni k uvědomění si kulturního relativismu, jinými slovy, prohlubovat své poznání, že každý jazyk má svébytný způsob nazírání světa a jiným způsobem svět kategorizuje. S tím také souvisí reprezentace cílové země, již si žáci vytvářejí. Působením obecně zažitých stereotypů i pod vlivem přímých zkušeností vznikají určité představy o cílové kultuře, jež nemusí vždy odpovídat realitě. Reprezentace je tedy třeba explicitně vyjádřit, poukázat na to, proč některé v konfrontaci s realitou cílové kultury neobstojí a jiné naopak ano. Podobné vysvětlení může usnadnit pozdější interakce a eliminovat mnohá nedorozumění.

Rámec, podobně jako již dříve komunikativní metody, pracuje s nedorozuměním jako s pozitivním jevem. Pokud je nedorozumění identifikováno, je možné nalézt jeho příčinu a zamezit tak jeho opakování. Každá interakce v sobě nese možnost nedorozumění, riziko může být o to větší v interakci s osobami vycházejícími z jiných kultur.<sup>21</sup> Nejčastější příčinou interkulturního nedorozumění bývají již zmíněné sociolingvistické jevy (zdvořilostní normy, užívání různých funkčních stylů atp.), implicitní stránka sdělení a odlišný „jazykový obraz světa“ (např. jiné vnímání času).<sup>22</sup>

Na pomyslném konci procesu interkulturního vzdělávání stojí žák, současně představitel své vlastní výchozí kultury a mediátor, schopný zprostředkovávat kontakt mezi dvěma (popřípadě více) kulturami.

---

<sup>21</sup> Toto tvrzení však nelze paušalizovat. Dervin (Dervin, 2008) ve svém článku varuje před zneužíváním „kulturních alibi“ hledajících veškeré příčiny nedorozumění v odlišné kulturní příslušnosti účastníků komunikace.

<sup>22</sup> Termín jazykový obraz světa je používán zhruba od poloviny 80. let v pracích polských lingvistů v Lublinu (např. Bartmiński J., (1988): *Konotacja*, Lublin; Wierzbicka, A. (1999): *Język - umysł - kultura*, Warszawa aj.) Posléze byl přejat i českou kognitivní lingvistikou (Vaňková I., Nebeská I., Saicová-Římalová L., Šlédrová J., (2005): *Co na srdci, to na jazyku*, Karolinum, Praha; v ruském prostředí se v podobném smyslu slova setkáme s pojmem „naivní obraz světa“; v USA se mluví o konceptualizaci světa obsažené v jazyce (Lakoff G., Johnson M., (1980): *Metaphors we live by*, Chicago) Teorie jazykového obrazu světa vychází z tvrzení, že jazyk (tj. gramatika, frazeologie, vnitřní provázanost jeho jednotek a způsoby jejich spojování) vypovídá o principech našeho uvažování, tj. o tom, jak věci chápeme, hodnotíme, jaký k nim máme vztah. Každý jazyk tedy představuje specifický referenční rámec, skrze nějž uživatelé jazyka vnímají a chápou svět. Jazyk je zrcadlem doby, neboť odráží její myšlení i prožívání.

### **1.3.4 Strategie osvojování interkulturní kompetence a role úlohy**

Auger a Louis ve svém článku (Auger, Louis, 2009) popisují tři kognitivní strategie, k nimž se uživatelé jazyka – společenští činitelé – v problematických (interkulturních) situacích uchylují.

#### **1.3.4.1 Podrobná analýza**

„Ce type de stratégie est utilisé lorsque [...] l'objectif ne peut être atteint en une seule étape. Il faut alors prendre un certain nombre de détours et diviser le problème en sous-problèmes“ (Poirier-Proulx, 1999: 49 in Auger, Louis, 2009: 108). Pokud je problém, jemuž uživatel jazyka čelí, příliš komplexní a nelze jej tedy vyřešit najednou, je vhodné rozčlenit ho na dílčí složky a těmi se pak podrobněji zabývat. Je možné například začít jazykovou stránkou situace, rozebrat použité jazykové jevy, intonaci, přízvuk atp. Od těch lze přejít k sociolingvistické analýze (místo, čas, aktéři, předmět interakce atp.) a sociokulturním aspektům (gesta, proxemika atp.). Spojením a propojením takto nabytých poznatků by měl uživatel jazyka dosáhnout lepšího porozumění. Zároveň si opakovanými konfrontacemi s tímto typem situací osvojuje potřebnou strategii a zvyšuje tím svůj potenciál relevantně jednat a reagovat na podobnou situaci v budoucnu.

#### **1.3.4.2 Pokus – omyl**

„La stratégie essai-erreur consiste à explorer des chemins possibles pour tenter d'atteindre le but. Quand un chemin s'avère infructueux, il faut revenir à un état antérieur pour explorer un autre chemin, et ainsi de suite“ (Poirier-Proulx, 1999: 50 in Auger, Louis, 2009: 109). V konfrontaci s problematickou situací je dobré vzít v potaz různé hypotézy a těmi se dále podrobněji zabývat. Podobný postup navrhuje i Besse (1993). Žáci sami by měli vyslovit své hypotézy a pokusit se danou situaci interpretovat. Zpočátku učení budou tyto pokusy podléhat jejich etnocentrickým představám o světě a dané situace budou často nahlíženy prizmatem jejich vlastní kultury. To nemusí být nikterak na škodu. Naopak, tato strategie bude velmi účinná v multikulturních třídách, tj. tam, kde se sejde kulturně různorodé publikum. Každý, kdo takto nabídne svůj pohled,

zároveň ostatním sděluje něco o své vlastní kultuře a mimoděk se tak podílí na formování interkulturní kompetence celého třídního kolektivu. Hypotézy musí být následně ověřeny v autentické situaci s rodilým mluvčím či u jiného relevantního zdroje (v cizojazyčné výuce bývá tímto referentem vyučující).

### 1.3.4.3 Analogie

Analogie je jednou z obecně nejběžněji využívaných kognitivních strategií. Díky analogickému myšlení jsme schopni zužítkovat známé informace a poznatky v konfrontaci s neznámým. Je tedy žádoucí vystavovat žáky co možná nejčastěji problematickým situacím a v duchu akčně zaměřeného přístupu pracovat s úlohami interkulturního charakteru. Jakkoli úlohy v rámci výuky nelze považovat za plně autentické, mohou později posloužit jako model pro analogii a usnadnit tak jednání v obtížné situaci.

### 1.3.5 Úlohy a interkulturní úlohy

Nejprve se krátce vrátíme ke konceptu úlohy obecně, jak jsme jej načrtli výše (viz kap. 1.2). Řekli jsme, že v centru akčně zaměřeného přístupu stojí úloha tj. úkol s jasně vymezeným cílem, k jehož naplnění je třeba aktivovat celou řadu kompetencí a využít různé strategie. Prostřednictvím úlohy se žáci učí řešit problémy, se kterými se posléze mohou setkat v běžném životě. Tato provázanost s každodenní realitou je velmi motivující a pro žáky zajímavá. Úlohy mají vždy konkrétní cíl a smysl, odpovídají potřebám existence v dnešní společnosti. Proto i žák je chápán jako společenský činitel, jednající v interakci s ostatními.

Rámec úlohy dělí do dvou kategorií. V první řadě **úlohy „reálné“**<sup>23</sup>, „cílové“, „procvičovací“, ty jsou „vybírány na základě mimoškolních potřeb žáka v oblasti osobní či veřejné nebo jsou spojeny se speciálně zaměřenými profesními a vzdělávacími potřebami“ (Rámec, 2002: 159), např. vyplnění formuláře, čtení návodu k použití, domluva s kolegou na společném pracovním postupu atd.

---

<sup>23</sup> Přejímáme zde poněkud zavádějící termín z českého překladu Rámce. Ve francouzském znění textu jsou tyto úlohy nazvány *proches de la vie réelle*.

Dále jsou to **komunikativní pedagogické úlohy**, jejichž „podstata vyplývá ze sociální a interaktivní povahy a bezprostřední situace ve třídě, kdy žáci dobrovolně odloží nedůvěru a přijmou užívání cílového jazyka namísto snadnějšího a přirozenějšího užívání jazyka mateřského, aby provedli úlohu zaměřenou na význam“ (Rámec, 2002: 159). To znamená, že dobrovolně přijímají různé role, které nijak nesouvisí s jejich skutečným životem a s jejich potřebami, jejichž realizací však rozvíjí svou komunikativní kompetenci. Úlohy tohoto typu jsou ve výuce hojně využívány již od dob strukturoglobálních audio-vizuálních metod.<sup>24</sup>

Rámec zdůrazňuje rozdíl mezi úlohami a cvičeními, která „ jsou specificky zaměřená na procvičování tvarů bez dostatečného kontextu.“ (Rámec, 2002: 160) Je proto překvapivé, že Daniel Coste (Coste, 2009), koordinátor Rámce, nazývá úlohou každé cvičení použité v hodině jazyka. Zdá se, že určujícím faktorem je pro něj pouze jasné zadání a měřitelný cíl. „On dira que tout *exercice* entrant dans une séquence d'enseignement est à considérer comme une tâche (dans la mesure où il y a consigne éventuelle, objectif, résultat observable et évaluable“ (Coste, 2009: 17). Znamená to, že úlohou jsou dle Costa nejen činnosti komunikativního rázu: hraní rolí, simulace, psaní žádostí atp., ale může jimi být i jednoduché strukturální cvičení založené na substituci či transformaci nebo překlad z výchozího jazyka do jazyka cílového a naopak? A jak máme toto tvrzení chápat v kontextu akčně zaměřeného přístupu? Není zde popřena sama myšlenka úlohy? Stejně, z našeho pohledu, „nesrovnalosti“ se dopouští i Évelyne Bérard (Bérard, 2009), když dekontextualizovaná cvičení nazývá „pre-komunikativní pedagogické úlohy“ (Bérard, 2009: 41). Osobně tuto koncepci považuji za nevhodnou a v této práci budeme i nadále pracovat s úlohou, jak jsme si ji definovali již v oddíle 1.1.2.

Interkulturní úloha může mít mnoho podob. Může být verbálního i neverbálního charakteru (od imitování kulturních gest při dialogu přes analýzu stravovacích návyků jiné země po organizaci konference atp.). Může být jednoduchá ( pozdrav, vyhledání čísla v telefonním seznamu atp.) nebo velmi komplexní (organizace oslavy, vypracování projektu na určité téma aj.). Můžeme říci, že interkulturní úlohou je každá činnost

---

<sup>24</sup> S metodami SGAV vstupují do výuky tzv. *jeux de rôles* tedy aktivita hraní rolí. Žáci na základě předem dané (alespoň přibližné) osnovy a s využitím osvojených jazykových prostředků dramaticky ztvárňují danou situaci a simulují tak autentické interakce.

začleněná do výuky, směřující k nabývání proteofilické kompetence. Jinými slovy činnost, jejímž cílem je osvojování mediačních schopností a dovedností. Žáci se učí poznávat jiné kultury, zároveň mají možnost nově nahlédnout i kulturu vlastní a na základě interakce se svými spolužáky vytvářet společný prostor pro vzájemné setkávání a kooperaci.

#### 1.4. Shrnutí

Teorie interkulturního vzdělávání je jednou z možných reakcí na současné společensko politické dění v Evropě a ve světě. Na rozdíl od multikulturalismu, s nímž bývá často zaměňována, klade důraz na vzájemný vztah mezi kulturami a tedy v prvé řadě mezi jedinci, kteří z těchto kultur vyrůstají. Kultura každého člověka je neoddělitelně spjata s jeho řečí. Jazyk a kultura formují myšlení každého z nás. Z této skutečnosti vychází i současná politika cizojazyčného vzdělávání, jehož cílem je připravit žáky na účinné jednání ve společnosti. Osvojování cizího jazyka znamená nutně i osvojování dané kultury, přičemž kulturou zde míníme celý soubor mechanismů řídících jednání a chování každého člověka. Cílem interkulturního vzdělávání není žákům vštípit nové „mechanismy“ jednání, ale umožnit jim lépe chápat jednání druhého. V tomto ohledu jazykové a interkulturní vzdělávání významným způsobem přispívá vzájemnému porozumění.

V této části jsme se zabývali okolnostmi vzniku interkulturního přístupu v didaktice cizích jazyků. Představili jsme jej v kontextu současných tendencí cizojazyčného vzdělávání, vycházejících ze Společenského evropského referenčního rámce pro jazyky.

V následující části se budeme podrobně zabývat dvěma jazykovými učebnicemi, jež z Rámce vycházejí. Zaměříme se především na to, jakým způsobem je v nich interkulturní problematika zpracována.

## 2 Rozbor učebnic z hlediska interkulturní kompetence

### 2.1 Metoda rozboru

Výběr učebního materiálu je velmi významným faktorem ovlivňujícím podobu cizojazyčné výuky. V následující části se budeme zabývat rozbořem dvou jazykových učebnic z hlediska interkulturality. Vybrali jsme učebnice, podle nichž se v současnosti na českých školách<sup>25</sup> běžně učí: Forum (Baylon Ch., Campà À., Mestreit C., Murillo J., Tost M., 2000) a Connexions (Mérieux, Loiseau, 2004). Nejprve provedeme obecnou charakteristiku obou učebnic. Dále se zaměříme na jejich rozbor z hlediska interkulturality tj. pokusíme se zjistit, jakým způsobem jsou v těchto učebnicích prezentována interkulturní témata. Za tímto účelem provedeme tematickou analýzu (viz níže) a pokusíme se porovnat, jak se liší zpracování jednoho vybraného tématu v obou učebnicích. V závěru zhodotíme, do jaké míry, z našeho hlediska, tyto učebnice vedou k osvojování interkulturní kompetence a do jaké míry splňují cíle navržené Rámcem, který autoři obou učebnic uvádí jako referenční zdroj.

#### Tematická analýza

Představy o ideální obsahové náplni interkulturní výuky mohou být různé. Zaměříme-li se na obsah jazykových učebnic, je nutné brát v potaz velké množství faktorů, jež mají na jejich konečnou podobu vliv. Autoři jazykových učebnic jsou vystavováni mnoha, především ekonomickým, tlakům, a ani ve výběru témat tak nemají zcela volnou ruku, jak by se na první pohled mohlo zdát. Učebnice se musí v první řadě dobře prodávat; důležitý je první dojem - tedy estetický vzhled a grafická úprava. Má-li být učebnice komerčně úspěšná, musí být zároveň obsahově aktuální, tj. měla by reflektovat aktuální společenská témata a nabízet úlohy související se současným světem. To je, obzvláště v dnešní době, úkol velmi nelehký, neboť co je aktuální dnes, může být za pět let dávno zapomenuto. Přesto se tvůrci učebnic neomezují na nadčasová témata jako je

---

<sup>25</sup> Máme zde na mysli především školy střední a jiné instituce zabývající se vzděláváním starších adolescentů a dospělých.



národní kuchyně či kulturní památky, ale snaží se představit co možná nejpestřejší škálu civilizačních aspektů dané kultury.

G. Zarate (1995) v této souvislosti upozorňuje na velký vliv mezinárodní politiky. Zejména totalitní a diktátorské systémy budou pečlivě dbát na výběr „vhodných“ témat a mnohdy i přetvoří obraz cizí kultury tak, aby odpovídal jejich vlastním národním zájmům. Cenzura se však netýká jen zemí s totalitním režimem. I ve státech Evropské Unie bychom jistě našli ožehavá témata, kterým se editoři raději vyhnou.

Didaktici jazyka a autoři učebnic zabývající se interkulturalitou navrhuji rozmanité tematické okruhy, ze kterých by výuka měla vycházet. Takový výčet témat najdeme i v Rámci.<sup>26</sup> My v této práci vyjdeme ze studie Nathalie von der Sander (Sander, 2007), jež na základě rozborů jazykových učebnic a ve spolupráci s desítkami učitelů cizích jazyků vypracovala seznam kulturních témat, jež se v jazykových učebnicích pravidelně objevují. Jak podotýká sama autorka studie, tento seznam není vyčerpávající, objevují se v něm témata, jež ve všech učebnicích nenajdeme a některá zde naopak chybí. Základem je pět témat vycházejících z každodenního života:

- **společenský život** (toto téma zahrnuje pracovní podmínky, rodinu, veškeré společenské kontakty, volnočasové aktivity, náboženské zaměření atp.)
- **jídlo** (zahrnuje čas jídla, přípravu i konzumaci pokrmů i nápojů, návštěvy restaurací, kaváren, speciality národní a regionální kuchyně atp.)
- **bydlení** (typ, velikost, uspořádání obydlí, zařízení domu, bytu aj.)
- **nakupování** (různé typy obchodů, tržiště, supermarkety, otvírací doba, způsob placení, míry, váhy, reklama aj.)
- **doprava** (dopravní prostředky, hromadná doprava aj.)

Další témata jsou:

umění a média; vzdělávání; politické uspořádání; turismus; současné dění; geografie; historie; jazyk; mentality a předsudky. Přehledně je shrnuje následující tabulka<sup>27</sup>:

---

<sup>26</sup> Tvůrci Rámce navrhuji tyto tematické okruhy: (každodenní život; životní podmínky; mezilidské vztahy; hodnoty, víra, postoje; řeč těla; společenské konvence; rituály a obyčeje) (Rámec, 2002: 104).

<sup>27</sup> podle - Sanden N., (2007): Un outil pour décoder et élaborer des contenus culturels dans des manuels de langue in Aden J., (2007): Construction identitaire et altérité en didactique des langues, Édition le Manuscrit, Paris

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>1. téma umění a média</b> (známá malířská, sochařská, hudební díla; písně; literatura; kinematografie; rádio; televize; tisk; muzea aj.)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>2. téma školství</b> (vzdělávací systém, typ vzdělávacích institucí; školní rok, prázdniny; kázeň; vztahy mezi žáky a učiteli aj.)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>3. téma politické uspořádání</b> (politické strany; volby; armáda; policie; soudnictví aj.)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>4. téma společenský život</b> (pracovní podmínky, nezaměstnanost, důchod; odbory; pojištění; rodina; služby; náboženský život aj.)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>5. téma turismus</b> (typy turistických ubytovacích zařízení; turisticky zajímavá místa; tradiční řemeslné výrobky)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>6. téma současné dění</b> (události mezinárodního významu; významné společenské jevy)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>7. téma geografie</b> (mapa, regiony; hlavní město a předměstí; orientace v prostoru; jiná města a vesnice; krajina; klima aj.)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>8. téma jídlo</b> (čas jídla, příprava pokrmů a nápojů; regionální speciality; restaurace; kavárny; pokrmy a nápoje ke speciálním příležitostem aj.)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>9. téma bydlení</b> (zařízení bytu, domu; zahrada; jednotlivé místnosti bytu; podnájem aj.)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>10. téma doprava</b> (způsoby přepravy; automobilová doprava; hromadná doprava aj.)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>11. téma obchody</b> (trhy; obchody; supermarkety; reklama; otvírací doba obchodů; způsoby placení; ceny aj.)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>12. téma historie</b> (významná období, data, události; významné historické osobnosti aj.)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>13. téma jazyk</b> (země, kde se mluví daným jazykem; místní varianty tohoto jazyka; dialekty; registry jazyka; historie jazyka)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>14. téma mentality a předsudky</b> ( způsoby chování; gesta; regionální odlišnosti; stereotypy aj.)</li> </ul>

Tato témata budeme hledat v již zmíněných učebnicích. Při rozboru budeme brát v potaz veškeré texty (v audio i vizuální podobě), cvičení, ilustrace a fotografie v učebnici i v pracovním sešitě.

## **2.2 učebnice Forum 1.díl**

Učebnice Forum je v současnosti jednou z nejčastěji využívaných učebnic francouzštiny na českých školách.

### **2.2.1 Charakteristika učebnice Forum 1.díl**

Učebnice Forum má tři díly, z nichž každý sestává ze základní učebnice, pracovního sešitu, pedagogické příručky a zvukových nahrávek na CD nebo kazetách. My se v této práci budeme podrobně zabývat především dílem prvním, v rámci tematického rozboru vezmeme okrajově v potaz i díly druhý a třetí.

Učebnice Forum 1 (Baylon Ch., Campà À., Mestreit C., Murillo J., Tost M., 2000) vyšla roku 2000 v nakladatelství Hachette v Paříži. Jejími tvůrci jsou učitelé francouzštiny jako cizího jazyka (FLE) z Universitat autonòma de Barcelona (s výjimkou Ch. Bayona, jenž působí na Université de Paul Valéry, Montpellier III). Je určena starším adolescentům a dospělým. První díl odpovídá úrovni začátečníků a pokrývá zhruba 120 vyučovacích hodin po 45 minutách.

V předmluvě k základní učebnici autoři uvádí, že Forum je první učebnicí reflektující východiska Evropského referenčního rámce pro jazyky (Rámec, francouzská verze, 2000). Toto tvrzení bychom mohli, vzhledem ke stejnému roku vydání obou děl, zpochybnit. Zároveň je však třeba vzít v potaz, že Rámec je výsledkem dlouholetých debat odborníků na didaktiku cizího jazyka a že tedy v době svého vydání nepřichází s úplně novými, dosud neznámými poznatky. Po detailním rozboru učebnice jsme došli k následujícím závěrům: Přestože nikde v učebnici nenajdeme úlohu explicitně označenou (tâche)<sup>27</sup>, objevuje se, především v podobě komunikativní pedagogické úlohy, jak ji

---

<sup>27</sup> Úloha v tomto smyslu se prvně objevuje až v učebnici Rond Point (Labascole J., Lause Ch., Royer C., 2005).

vymezuje Rámec (Rámec, 2002, 159), v každé lekci. Učebnice odráží východiska navržená Rámcem i v dalších ohledech:

V první řadě je zaměřena na rozvíjení schopnosti jednat v konkrétní situaci tzn. na osvojování komunikativní kompetence a schopnosti na základě této kompetence jednat a reagovat v konkrétní komunikativní situaci.

Novým pedagogicko metodologickým postupem je především důraz na autonomii žáků. Poznávání jazykových prostředků a sociokulturního kontextu je v učebnici řízeno principem „découverte“ („objevování“). Jazykové prostředky jsou zde prezentovány z velké části v textech. Žáci jsou činnostmi pozorování textu, formování hypotéz, dedukce a konceptualizace vedeni k samostatnému objevování a usouvztažňování nových poznatků, na základě kterých budou posléze schopni samostatného vyjádření a jednání v nové situaci.

Poznávání je vedeno aktivační metodou problémového vyučování. To znamená, že žáci nezískávají informace v podobě jasných odpovědí, naopak jsou staveni před otázky, které je k řešení a k odpovědím mohou dovést.

Většina cvičení je komunikativní tj. začleněná do konkrétní komunikační situace.<sup>28</sup> Můžeme je rozdělit na „cvičení textová“ tj. vycházející z textů (mohou být receptivního i produkčního charakteru) a „cvičení klasická“. Ta jsou založena na vědomé aplikaci osvojeného pravidla. Nalezneme zde cvičení rozvíjející všechny řečové dovednosti tj. poslech s porozuměním, čtení, mluvený projev a psaní. Cvičení jsou vzájemně provázaná, je proto nutné se jim věnovat v uvedeném pořadí. To může být v některých fázích výuky (a především vzhledem k časové dotaci 45 minut běžné vyučovací hodiny) svazující.

### **2.2.2 Struktura učebnice Forum 1.díl**

Na prvních stranách učebnice najdeme: předmluvu autorů, velmi přehledně strukturovaný obsah učebnice a geografickou mapu Francie s vyznačenými řekami, pohořími a většími městy. Ta je pro žáky prvním seznámením s francouzskými reáliemi a zároveň první motivací interkulturního charakteru (viz s. 42).

---

<sup>28</sup> V učebnici najdeme pouze několik strukturních cvičení založených na obměnách jazykových forem mimo kontext.

Učebnice se skládá ze tří modulů (Au jour le jour, Temps libre, Tous ensemble), z nichž každý obsahuje 3 lekce. Každý modul představuje jiné, určitým způsobem, specifické prostředí, nabízí jiné komunikační situace. Jeho jednotlivé lekce jsou tematicky propojeny a objevují se v nich stejné postavy. Každý modul je uveden představením postav, jejich stručnou charakteristikou a nastíněním situací, ve kterých se s nimi v jednotlivých lekcích setkáme. Samotným modulům předchází na začátku učebnice vstupní lekce 0.

## **Lekce 0**

Vstupní lekce 0 vede k osvojení prvních mluvních aktů (pozdravy, představení se, žádost o zopakování výpovědi). Prostřednictvím přehledného schématu jsou žáci seznámeni s francouzským fonetickým systémem a s francouzskou abecedou. Osvojí si pokyny ve třídě, tj. fráze, jež se v hodinách neustále opakují a to jak ze strany vyučujícího („Otevřete knihy na straně x.“, „Poslouchejte.“, „Dělejte si poznámky.“ aj.), tak ze strany žáků („Nerozumím.“, „Jak se to píše?“, „Jaká je to strana?“ aj.)

Už vstupní lekce věnuje celou stranu interkulturalitě. Žáci se naučí rozlišovat situace, kdy rodilý mluvčí tyká a kdy vyká a v části věnované faktům spojeným se sociokulturním kontextem („cadres de vie“) mají možnost vzájemně konfrontovat své představy o Francii.<sup>29</sup>

## **Portfolio**

Na konci učebnice najdeme jazykové portfolio, jež žákům slouží jako pomůcka pro vlastní sebehodnocení. Mohou se k němu vracet během celého studia a průběžně doplňovat své přibývající kompetence. Portfolio je rozděleno do dvou částí. V první z nich (Les langues et vous) žáci reflektují své zkušenosti s různými zeměmi, jejich jazyky a kulturami. Ve druhé (Vos compétences langagières en français) pak hodnotí své jazykové

---

<sup>29</sup> Toto cvičení je z interkulturního hlediska velmi přínosné. Je přímo jádrem interkulturního vzdělávání. To vychází z počátečních představ žáků o cílové kultuře a jeho cílem je tyto představy problematizovat, proměňovat, zbavovat je stereotypních nánosů a hledat pro ně řádné opodstatnění. V tomto ohledu bude jistě zajímavé, vrátit se k této otázce na konci školního roku / jazykového kurzu. Viz níže praktický návrh, část 3.1.

kompetence ve francouzštině. Na rozdíl od učebnice Connexions (Mérieux, Loiseau, 2004a) jsou součástí sebehodnocení i interkulturní znalosti.<sup>30</sup>

Za Portfoliem jsou zařazeny transkripce všech zvukových nahrávek a gramatické memento – tj. gramatický přehled jazykových jevů a tabulky časování některých sloves. Dále administrativní mapa Francie (s. 209) a mapa frankofonie (s. 189).

### **Carnet de route**

Součástí základní učebnice je i „Carnet de route“ tedy sešit obsahující systematicky řazené gramatické a lexikální listy, do nichž žáci průběžně doplňují nově osvojené slovesné tvary, nová gramatická pravidla a slovní zásobu. Tento princip vychází z koncepce podporující autonomii žáků, kteří se takto spolupodílí na tvorbě vlastního studijního materiálu.

#### **2.2.2.1. Stavba lekce**

Každá lekce je uvedena „učební smlouvou“, jež představuje přehled komunikativních, jazykových a interkulturních cílů a obsahů. Samotná lekce sestává ze sedmi částí: Forum, Agir-Réagir, Connaître et reconnaître, S'exprimer, Pause-jeux, Interculturel a Point DELF.

Prostřednictvím velké situační fotografie (dvoustrana Forum) na první straně jsou žáci uvedeni do tématu celé lekce. Fotografie zobrazující určitou makrosituaci tj. reálný prostor, ve kterém se odehrává několik různých interakcí najednou, je prvním interkulturním pilířem celé lekce (viz dále 2.5). Nabízí vhled do různých sociokulturních prostředí každodenního života ve Francii a jejím cílem je především motivovat žáky k dalšímu „objevování“ a osvojování jazykových i sociokulturních znalostí a dovedností. Situační fotografie a z ní vycházející minialogy a cvičení žáky vedou k využití dříve osvojených znalostí a dovedností, zároveň však vytváří nové řečové potřeby, na něž má učivo dané lekce odpovědět. Zmíněná cvičení aktivují již od začátku každé lekce všechny

---

<sup>30</sup> Např.: znám a umím umístit na mapě francouzská města a regiony; znám některé francouzské svátky; vím, v jakých situacích mám dát spopitné; mohu poskytnout zevrubné informace o užití francouzštiny ve světě atd. (Baylon Ch., Campà À., Mestreit C., Murillo J., Tost M., 2000, 188).

řečové dovednosti žáků. Jejich cílem je ověřit porozumění mluvenému i psanému textu v konkrétní situaci.

Následující dvě dvoustrany (Agir-Réagir) obsahují vždy 5-6 textů a cvičení ověřující globální porozumění. Zde je třeba připomenout, že autoři učebnice jsou rodilými mluvčími francouzštině typologicky blízkého jazyka. Tam, kde se hispanofonní publikum může opřít o společné románské kořeny obou jazyků, budou čeští žáci, zejména v prvních měsících studia, narážet na neporozumění. Učebnice postrádá jakýkoli přehled slovní zásoby, je tedy nezbytné, aby si žáci (i vyučující) sami vedli slovník vlastní.<sup>31</sup>

Texty a cvičení jsou zaměřené především na receptivní řečové dovednosti žáků. Jsou jazykově velmi bohaté, což je na jednu stranu stimuluje, na druhou stranu je třeba neustále doplňovat slovní zásobu a počítat s pomalejším tempem studia, než jaké navrhuje autoři učebnice.

Následující 3 strany (rubrika Connaître et Reconnaître) jsou věnovány osvojování a systematizaci nových jazykových (gramatických a lexikálních) jevů. Na základě klasických<sup>31</sup> jazykových cvičení žáci pozorují, vytváří vlastní hypotézy a posléze konceptualizují takto nabyté poznatky. Ty pak zapisují do listů ve svých „carnets de route“. Tato aktivita je nezbytná, neboť v základní učebnici nenajdeme žádný systematický gramatický přehled. Pouze některé jazykové jevy jsou zde zobrazeny v tabulkách.

Tento systém je organizačně náročný nejen pro žáky, ale i pro ne příliš zkušené učitele. Obtížnost práce s touto učebnicí spočívá především v určité „přesycenosti“ učebních materiálů. Na malém prostoru je zde podáno příliš mnoho informací. Vyučující musí učivo roztrždit a vyváženě je rozložit do více vyučovacích hodin.

Jiným nedostatkem učebnice je nemožnost dostatečného procvičení osvojeného učiva. Na základě konzultace s několika středoškolskými pedagogy, kteří s učebnicí Forum pracují, a ze zkušenosti z vlastní pedagogické praxe musím podotknout, že vyučující je nucen připravovat vlastní dodatková cvičení.

---

<sup>31</sup> Nakladatelství Fraus vydalo česky Studijní příručku k učebnici Forum (Haiderová J., Svobodová H., (2003)). Ta obsahuje gramatický přehled v češtině s příklady, jež českému publiku usnadní porozumění. Dále abecedně řazený francouzsko-český slovník a francouzsko-český a česko-francouzský terminologický slovník mluvnických a jiných pojmů.

<sup>31</sup> Jedná se o jednoduchá cvičení založená na analogii, transformaci a substituci gramatických forem.

Rubrika *S'exprimer* je zaměřená na rozvíjení produktivních řečových dovedností. Dvě strany jsou věnovány slovní zásobě a fonetice, další dvě pak přímo cvičením soustředěným na mluvený a psaný projev v konkrétních komunikačních situacích. Žáci zde naleznou přehled jazykových prostředků nezbytných pro realizaci jednotlivých mluvních aktů.

Strana ***Pause – jeux*** umožňuje nápaditou a hravou formou zopakovat a ustálit osvojené učivo. Obsahuje stále stejné typy cvičení, z nichž za zmínku stojí především cvičení *Apprendre à apprendre*, prostřednictvím něhož žáci hledají vlastní způsoby osvojování a zapamatování nových poznatků<sup>32</sup>, dále pak aktivita *Projet*. Ta je ze všech aktivit navržených učebnicí nejbližší „úloze“, jak ji představuje Rámec.

Úlohy v rámci této rubriky lze rozdělit do dvou skupin. První z nich je zaměřená na simulace a hraní rolí, jak je známe už od dob strukturních metod (např. v lekci 1 skupina žáků představuje návštěvu Francie a setkání s rodilým mluvčím.) Druhý typ úloh odpovídá více povaze projektu, jak ho definuje Josef Valenta (Valenta, J. a kol., 1993): „Projekt je určité a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě“. U tohoto typu úlohy existuje větší provázanost s mimoškolními zkušenostmi a potřebami žáků. Význam této rubriky tkví především v aktivaci kombinovaných dovedností žáků.

Interkulturní dvoustrana, kterou se podrobněji budeme zabývat v kapitole 2.4, je dělena do dvou částí. Rubrika ***Comportements*** reflektuje „savoir vivre“ francouzské společnosti tj. zvyky a chování v každodenním životě. Umožňuje srovnání francouzské kultury s výchozí kulturou žáka. Cvičení určená tomuto cíli jsou explicitně označena symbolem malé zeměkoule a v prvním díle jich najdeme 28 tzn. přibližně 3 na jednu lekci. Rubrika ***Cadres de vie*** představuje sociokulturní rámec francouzské společnosti. Žáci se v tematických blocích seznamují se základními francouzskými reáliemi.

Závěrečná strana každé lekce je věnována přípravě na mezinárodní jazykové zkoušky DELF. Obsahuje typově podobná cvičení a umožňuje zopakování jazykových prostředků osvojených v dané lekci.

---

<sup>32</sup> Autoři učebnice zde, podobně jako v Carnet de Route, podporují rozvoj obecné kompetence *savoir apprendre*.



### 2.2.3 Pracovní sešit Forum 1. díl

Pracovní sešit slouží jako doplněk k základní učebnici, jejíž strukturu kopíruje členěním do 9 lekcí. Obsahuje cvičení, jež mohou být použita k okamžitému procvičení látky osvojené v učebnici, a šestijazyčný abecedně řazený slovníček s odkazy k lekcím, v níž se dané lexémy vyskytují.

Samotné lekce jsou podobně jako v základní učebnici rozděleny na několik částí. Ty jsou zde pojmenovány explicitněji než v základní učebnici (jednotlivé názvy vystihují jejich konkrétní zaměření).

V rubrice *Interaction* (odpovídá části *Agir – Réagir* v základní učebnici) najdeme cvičení zaměřená na využití osvojených jazykových prostředků a sociokulturních poznatků v konkrétní komunikační situaci.

Část *Grammaire* (odpovídající části *Connaître et Reconnaître*) slouží především upevnění a usouvztažnění gramatických struktur. Najdeme zde převážně cvičení obměňovací a doplňovací. Podobně je tomu v následující části *Vocabulaire et orthographe* zaměřené na opakování slovní zásoby a upevňování psané podoby jazyka.

Produkce v mluvené i psané podobě je náplní rubriky „S'exprimer“ a poslední části *Point – DELF*, jež je věnována přípravě na mezinárodní zkoušku DELF.<sup>33</sup>

Cvičení jsou číslována průběžně tj. od začátku do konce lekce bez ohledu na jednotlivé rubriky.

Ve srovnání s 1. dílem české učebnice On y va (Taišlová J., 1996) vychází Forum více z principů komunikativních metod. Od prvních hodin je výuka zaměřena na komunikaci v konkrétní situaci a její základní jednotkou je mluvní akt.

### 2.2.4 Východiska pro osvojování interkulturní kompetence

Interkulturním cílem učebnice je slovy autorů „lepší porozumění druhému.“ (Baylon Ch., Campà À., Mestreit C., Murillo J., Tost M., 2000: 6). Žáci se seznamují

---

<sup>33</sup> DELF (diplôme d'étude de langue française) udělovaný zahraničním žákům, francouzským ministerstvem školství. Od 1. září roku 2005 je DELF i na něj navazující DALF (diplôme approfondi de langue française) propojen s Rámcem. Vzniklo tak šest samostatných diplomů DELF A1, A2, B1, B2 a DALF C1, C2, které je možné získat bez vzájemné návaznosti.

s jinakostí, kterou nemusí vždy bezvýhradně přijmout. Učí se komunikaci s druhými „bez ztráty své jedinečnosti a osobitosti“ (tamtéž).

Učebnice se snaží vést žáky k neustálému srovnávání cílové (zde francouzské) a výchozí kultury (tj. té, v níž byli socializováni), nabídnout jim vhled do kultury jiné na základě opakovaného uvědomování si kultury vlastní. Vede tak k překonávání nejrozličnějších klišé a předsudků (Campà A., Mestreit C., Murillo J., Tost M. , 2000: 13).

Neklade si nároky být vyčerpávajícím přehledem informací či návodem k chování, nabízí spíše „ukázkou“ francouzské civilizace, na jejímž základě si žáci položí otázky týkající se jejich vlastní kultury, jejich vlastních zažitých vzorců chování.

Autoři zvolili „dvojí přístup“ („double approche“) nahlédnutí cílové kultury. V prvním díle tak na konci každé lekce najdeme rubriku *Comportements* věnující se francouzskému "savoir vivre" a rubriku *Cadres de vie* zaměřenou více na fakta související s francouzskou kulturou.

### **Rozbor lekce z hlediska osvojování interkulturní kompetence**

Po podrobném prostudování základní učebnice, pracovního sešitu i metodické příručky pro učitele můžeme říci, že interkulturalita se neomezuje na civilizační dvoustranu, ale prostupuje celou lekcí. Na příkladu vybrané lekce si nyní předvedeme, do kterých aktivit a jakým způsobem se kulturní tematika promítá.

K rozboru jsem vybrala lekci osm, jejímž tématem jsou „les sorties“ tedy veškeré aktivity spojené s volným časem mimo domov. Interkulturním cílem je osvojení „savoir-vivre“ při návštěvě restaurace a seznámení s několika fakty souvisejícími s francouzskou gastronomií a tzv. „lidovým stravováním“.

Téma každé lekce je „obloukovitě“ rozepnuto mezi první a poslední stranou. Lekce začíná již zmíněnou situační fotografií. Vzhledem k tomu, že většinu obrazového materiálu učebnice tvoří ilustrace, (které jakkoli výstižné jsou vždy jen „ilustrativní“) je tato fotografie velmi cenným materiálem pro poznávání francouzské kultury. Jejím prostřednictvím jsou žáci uvedeni do kontextu daného tématu, nahlédnou francouzskou každodennost pokaždé z trochu jiného úhlu pohledu.

Ve vybrané lekci fotografie zobrazuje sál velké restaurace, tzv. *brasserie*. Žáci se na základě vizuálního pozorování zamýšlí nad typem restauračního zařízení, mohou si všimnout dekorace, prostorového uspořádání, obsluhy atp. a srovnat jej s podobným podnikem ve své zemi. Součástí tohoto prvního seznámení jsou i fráze nezbytné pro komunikaci s restauračním personálem a nabídka denního menu, ze které lze vyčíst počet a složení jednotlivých chodů.

V makroprostoru celé restaurace se odehrávají mikrosituace, s nimiž se žáci seznamují prostřednictvím minidialogů na protější straně učebnice. Z kulturního hlediska je důležité především osvojení dovednosti provést rezervaci, zeptat se na neznámá jídla, objednat si a zaplatit. Každý, kdo někdy v zahraničí navštívil restauraci, ví, že tyto na první pohled banální úkony se mohou lišit v různých kulturách a je tedy dobré mít o nich alespoň orientační představu. Tyto dovednosti jsou rozvíjeny pomocí cvičení vycházejících z minidialogů (mikrosituací) ukotvených v makrosituaci (na fotografii). Cvičení aktivují střídavě různé řečové dovednosti především však mluvený projev a poslech s porozuměním. Interkulturní přístup učebnice Forum spočívá mimo jiné v neustálém vybízení ke konfrontaci s vlastní kulturou. V jedné z navrhovaných aktivit tak žáci hrají roli rodilého „znalce“, jenž cizincům podává vysvětlení k typickým českým pokrmům.

V části *Agir-Réagir* je rozvinuto celé spektrum témat. Dialogy nabízí zamyšlení nad možnostmi trávení volného času ve městě i mimo ně. Zmíněna jsou např. tradiční představení satirického šansonu, návštěva restaurace, víkendový výlet do Normandie. Autorům se přirozeným způsobem daří spojovat rozvíjení řečových dovedností s kulturním obsahem. Texty a většina cvičení jsou z interkulturního hlediska velmi přínosné. Žáci se jakoby mimochodem (mnohdy jen implicitně) seznamují s francouzskou kulturou všedního dne. Více či méně podvědomě<sup>34</sup> si osvojují francouzské „savoir-vivre“, nezbytné pro pobyt v dané zemi.<sup>35</sup> Civilizace se promítá i do ryze jazykových cvičení. I v

---

<sup>34</sup> Záleží především na vyučujícím, do jaké míry bude jednotlivá kulturní specifika explicitně vyjadřovat, případně vybízet k srovnání s výchozí kulturou žáků.

<sup>35</sup> Zde je třeba podotknout, že Forum žáky seznamuje s kulturou francouzskou nikoli „frankofonní“. Přenášet osvojené kulturní savoir-vivre na jinou frankofonní zemi by mohlo být naprosto neúčinné.

jednoduchém transformačním cvičení se objevují názvy tradičních francouzských jídel a surovin atp.

Rubrika *S'exprimer* navazuje na předchozí témata. Žáci nakupují potraviny, organizují (ve Francii velmi populární) piknik, připravují jídlo typické pro svou kulturu; pomocí dokumentu z internetových stránek vybírají film, na který se vypraví. V tomto ohledu Forum alespoň částečně odpovídá pojetí úlohy, jak ji najdeme například ve výše zmíněné učebnici Rond Point.<sup>36</sup>

Hravý charakter ve spojení s jídlem odráží i strana *Pauses-jeux*. Ta bývá v jednotlivých lekcích více či méně kulturně „zatížená“, většinou je opakováním dříve osvojených znalostí a dovedností.

Pomyslný oblouk interkulturního pokrytí lekce uzavírá rubrika *Interculturel* (viz příloha s. 47, 48). Ta je, jak jsme již zmínili, dělena do dvou částí. V *Comportements* se žáci vrací ke kultuře stolování na veřejnosti i v soukromí. Explicitně vyjadřují pravidla etikety platná ve Francii a jiných zemích. *Cadres de vie* poukazuje na současné společenské fenomény ve stravování Francouzů. Prostřednictvím fotografií jsou představena různá restaurační zařízení a jim odpovídající typy jídel. Z interkulturního hlediska je podstatné zejména poslední cvičení, vybízející žáky k zpětnému, argumenty podepřenému, zhodnocení nabytých znalostí o francouzské kultuře stravování.

Máme-li shrnout interkulturní přínos dílčí lekce, můžeme jen opakovat, co již bylo řečeno výše. Francouzská civilizace je přítomna od první do poslední strany. Tematický obsah a jeho uspořádání odpovídá autory deklarovanému cíli tj. „poznávání druhého“. K celkovému zhodnocení učebnice zbývá dodat, jaké je její tematické pokrytí napříč všemi lekcemi. Při rozboru vyjdeme z výše představené klasifikce N. Sanden.

### **Tematické pokrytí učebnice Forum 1.díl**

Po důkladném tematickém rozboru základní učebnice a pracovního sešitu (rozbor zahrnoval veškeré texty a cvičení (v audio i vizuální podobě), ilustrace a fotografie), jsme došli k následujícím závěrům: V prvním díle učebnice je zastoupeno 11 z výše navržených témat (viz výše s. 34). Zpracovány zde nejsou oblasti školství a politického

---

<sup>36</sup> V Rond Point je vždy určité úloze věnována celá lekce, sestávající z mnoha dílčích úkolů a cílů.

systemu (ty se, alespoň okrajově, objevují ve druhém díle učebnice a podrobněji pak v díle třetím). Zcela opomenuto zůstává téma historie (pouze třetí díl učebnice se okrajově dotýká poválečné Francie a jejích kulturních osobností).

Po prostudování druhého a třetího dílu učebnice Forum, dojdeme k závěru, že tematické rozložení úzce souvisí s pokročilostí publika. Můžeme konstatovat, že s narůstající komunikativní kompetencí žáků je učebnice stále více orientována vzhledem k sociokulturním aspektům jazyka a kultury. Dokladem toho je fakt, že ve třetím díle (Bougne J.-T., Lopes M.-J., Menand R., Vidal M., 2002) jsou sociokulturní cíle kladeny před cíle komunikativní a jazykové. Představená témata jsou velmi rozmanitá. Žáci mají možnost nahlédnout francouzskou kulturu z mnoha aspektů, seznámit se s aktuálními společenskými problémy<sup>37</sup> a konfrontovat tuto zkušenost s děním ve své vlastní zemi. Přes problematizující tón některých textů je Francie prezentována velmi pozitivně. Opakovaně (ačkoli často implicitně) je vyzdvihován silně rozvinutý smysl Francouzů pro občanský život a vzájemnou solidaritu. Veškerá tvrzení jsou zároveň otevřena zpochybnění a společné debatě ve třídě.

Tuto učebnici je, kvůli výše zmíněným obtížím, jen stěží možné doporučit úplným začátečníkům, přesto se domnívám, že pro publikum mírně pokročilé (od úrovně A2 dle Rámce) může být velmi dobrou učební pomůckou (a to i za předpokladu, že by toto publikum začalo dílem prvním). V části 3.1 předvedeme praktické využití části lekce z prvního dílu této učebnice pro práci s českým publikem.

---

<sup>37</sup> I po 9 letech od svého vydání je učebnice po sociokulturní stránce stále aktuální.

INTERCULTUREL

## 8 Comportements au restaurant

### Savoir-vivre chez des amis

**1 Au restaurant.**  
À votre avis, est-ce que les attitudes suivantes sont normales ou choquantes ?

- 1 Quand on entre dans un restaurant, on choisit sa place. On y va directement et on s'installe.
- 2 Pour appeler le serveur, on tape dans ses mains en disant : *Hép ! garçon !*
- 3 Quand on dîne à plusieurs au restaurant, le serveur apporte une addition séparée pour chaque convive.
- 4 Pour avoir de l'eau du robinet, on demande : *Et une carafe d'eau, s'il vous plaît !* Sinon, on peut commander de l'eau minérale (gazeuse ou plate).
- 5 On peut demander de l'eau en carafe et du pain à volonté. C'est gratuit.

**2 Chez des amis.**  
Observez ces dessins et analysez les comportements des différents personnages.

- 1 Qu'est-ce qui ne va pas dans les dessins A et B ?
- 2 Quelle règle pouvez-vous formuler à partir du dessin C ?
- 3 Complétez les bulles du dessin D.







**Vous connaissez les manières de se comporter pendant un repas dans un autre pays.**  
En petits groupes, décrivez les règles de savoir-vivre à table, en précisant dans quel pays elles s'appliquent. Présentez-les aux autres groupes.



## Cadres de vie

### Gastronomie et restauration populaire

8

INTERCULTUREL








#### Les Français et la nourriture

- Les Français prennent 20 % de leurs repas à l'extérieur : dans un restaurant d'entreprise, dans un café ou un restaurant.
- En 1997, ils ont mangé 8 fois plus de sandwiches que de hamburgers et pris un repas sur quatre dans une chaîne de restauration (trois sur quatre aux États-Unis).
- En moyenne, ils consacrent 17 minutes à leur petit-déjeuner, 33 minutes à leur déjeuner, 38 minutes à leur dîner. 39 % d'entre eux grignotent entre les repas.
- Sur une île déserte, 59 % des Français emporteraient du fromage, 58 % des légumes, 21 % des tartines beurrées, 16 % du saucisson....

**1 Regardez les photos.**

1 Donnez une légende pour chaque photo.

2 Quels restaurants proposent les plats suivants ?

1 Choucroute :	11,0 €
2 Bœuf-carottes :	6,0 €
3 Sandwich œuf-jambon-salade :	3,5 €
4 Plat du jour : endives au jambon :	4,5 €
5 Poulet à l'ananas :	6,8 €
6 Filet de bœuf aux morilles :	23,0 €

**3 Quels sont les différents types de restaurants dans votre pays ?**

Qu'est-ce qu'on y mange ? Quel budget est-ce qu'il faut prévoir pour se nourrir pendant une semaine si l'on prend ses repas à l'extérieur ?

**2 Lisez l'encadré.**

1 Vous venez de prendre connaissance de quelques habitudes des Français. Qu'est-ce que vous en pensez ? Qu'est-ce qui est semblable dans votre pays ? Qu'est-ce qui est différent ? Qu'est-ce qui vous plaît ? Qu'est-ce qui vous déplaît ? Pourquoi ?

2 Et vous, si vous partiez dans une île déserte, quels aliments est-ce que vous emporteriez ?

cent soixante-sept

167

## 2.3. Učebnice Connexions

Connexions je jedna z nejnovějších francouzských učebnic na českém trhu. V současné době je, podobně jako Forum, jednou z nejvíce využívaných metod ve výuce francouzštiny (adolescentů a dospělých) na českých školách.

### 2.3.1 Charakteristika učebnice Connexions 1.díl

Učebnice má tři díly a je určena adolescentům a dospělým. Ke každému dílu učebnice patří pracovní sešit s CD nosičem, CD obsahující nahrávky z učebnice a příručka pro učitele. V této práci se budeme zabývat pouze prvním a druhým dílem, se kterými se na českých školách a vzdělávacích institucích v hodinách francouzštiny běžně pracuje.

Učebnice Connexions 1 (Mérieux, Loiseau, 2004: 2) vyšla roku 2004 v nakladatelství Didier. Je určena starším adolescentům a dospělým, na úrovni začátečníků. Pokrývá zhruba 100 až 120 hodin výuky a umožňuje tak žákům dosáhnout úrovně A1 a částečně A2 (Mérieux, Loiseau, 2004a: 2), jak je definuje Rámec.

Autoři Régine Mérieux a Yves Loiseau v předmluvě odkazují na cíle definované Rámcem (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, francouzská verze, 2001). Po podrobném studiu učebnice můžeme zkonstatovat, že Rámec se v učebnici odráží v těchto ohledech:

Podobně jako v učebnici Forum je kladen velký důraz na autonomii žáků. Učení je řízeno induktivním principem „découverte“ (objevování) tzn., že žáci na základě konkrétních vět (textově zapojených či izolovaných) sami vyvozují pravidla fungování jazyka.

Autonomie se promítá i do oblasti evaluace. Vedle souhrnných testů DELF řazených na konec každého modulu, v učebnici najdeme 4 autoevaluační dvoustrany, na kterých si žáci sami ověřují osvojené znalosti a dovednosti. Klíč na konci učebnice jim umožňuje získat okamžitou zpětnou vazbu s odkazy ke konkrétním cvičením v lekcích učebnice a pracovního sešitu pro případné zopakování.

Jazykové prostředky jsou osvojovány na základě vstupního textu (v mluveném i psaném kódu) prostřednictvím cvičení a úloh. Ty jsou zde, ve srovnání s učebnicí Forum,



zastoupeny s výrazně menší frekvencí. Na druhou stranu zde najdeme větší počet klasických učebnicových cvičení určených k osvojování jazykových prostředků. Cvičení jsou zde, na rozdíl od učebnice Forum 1, méně vzájemně provázána. To umožňuje větší flexibilitu při plánování výuky.

### 2.3.2 Struktura učebnice *Connexions* 1.díl

Na desky základní učebnice umístili autoři geografickou mapu Francie. Na té jsou kromě řek a pohoří vyznačeny i hranice jednotlivých regionů a větší města. Zadní strana pak obsahuje geografické mapky zámořských departementů, regionů a teritorií (DROM a TOM). Na prvních stranách samotné učebnice najdeme: předmluvu autorů a přehledně strukturovaný obsah jednotlivých lekcí.

Základní učebnice se skládá ze 4 modulů, z nichž každý obsahuje 3 lekce. Každý modul má svůj specifický cíl (*parler de soi, échanger, agir dans l'espace, se situer dans le temps*). Jednotlivé lekce nejsou tematicky propojeny, nenajdeme zde žádný jednotící příběh. Výjimkou je komunikace Flory a Marca, dvou mladých lidí, komunikujících prostřednictvím elektronických zpráv přes internet (viz dále s. 51).

Posledních 45 stran učebnice je věnováno tzv. ***Mementu***. To obsahuje transkripce všech zvukových nahrávek, klíč k autoevaluačním cvičením, přehled fonetiky s nákresey postavení rtů a mluvidel pro jednotlivé hlásky francouzštiny a přehled grafických zápisů jednotlivých hlásek. Součástí mementa je i stručný přehled gramatiky s kompletními paradigmaty některých sloves a s odkazy ke stranám v učebnici, kde se daný jazykový jev objevuje. (V lekcích samotných často chybí systematický a strukturovaný gramatický výklad. Pouze některé jevy jsou představeny formou stručných tabulek případně s modelovými příklady.) V mementu dále najdeme také dílčí testy ke každé lekci<sup>38</sup>, vícejazyčný abecedně řazený slovníček<sup>39</sup> a na závěr abecedně řazený rejstřík vybraných jazykových jevů (především předložky, zájmena a determinanty) s odkazy k lekcím a aktivitám, které se jimi zabývají.

---

<sup>38</sup> Ty se skládají ze cvičení ověřujících porozumění mluvenému projevu, schopnost vyjádření, osvojení slovní zásoby a gramatiky.

<sup>39</sup> Slovíčka jsou zde zaznamenána ve francouzštině, angličtině, španělštině, němčině, čínštině a arabštině.

Vedle shrnujících testů ke každé lekci nabízí Connexions další dva typy evaluace. Na konci každého modulu najdeme autoevaluační arch, kde si žáci prostřednictvím jasně zaměřených aktivit ověřují dosažené znalosti a dovednosti. Cvičení jsou zde prezentována formou mluvních aktů: např. dokáží se představit a představit někoho jiného, umím počítat, mohu mluvit o budoucnosti atp.

Třetí formou hodnocení jsou stránky připravující žáky na mezinárodní zkoušku DELF. Cvičení ověřují úroveň všech řečových dovedností.

### 2.3.2.1 Stavba lekce

Lekce základní učebnice mají vždy stejnou strukturu. Skládají se z pěti dvoustran. První dvoustrana lekci otevírá a uvádí nové téma. Vstupní text může být zaznamenán v mluveném kódu (dialog – lekce 1, interview – lekce 3, telefonní záznamník – lekce 4, písnička – lekce 12) nebo kódu psaném (elektronická zpráva – lekce 5, statistika – lekce 6, dopis – lekce 8, část literárního díla – lekce 11 atp.) Oba typy textů jsou vždy doplněny velkou fotografií či ilustrací umožňující lepší zakotvení v dané komunikační situaci. Na základě vstupního textu je ověřováno globální porozumění.

Následující cvičení jsou zaměřená na porozumění detailní a dále na novou slovní zásobu a nové gramatické jevy. Jedná se v naprosté většině případů o cvičení založená na receptivních řečových dovednostech v psaném a mluveném kódu – tedy na čtení a na poslechu s porozuměním.

Následující dvě dvoustrany – tzv. *Outils* („prostředky“) poskytují žákům jazykové prostředky nezbytné pro komunikaci tj. slovní zásobu a gramatiku, fonetiku a často celé mluvní akty.

První část *Outils* (tj. třetí a čtvrtá strana každé lekce) je vždy (s výjimkou lekce 9) zaměřena na dva nové jazykové jevy (případně mluvní akty).<sup>40</sup> K tomuto účelu je dvoustrana horizontálně rozdělena na dvě části.

Vertikálně oddělené pruhy na okrajích dvoustrany vytváří prostor pro přehled prostředků nezbytných k realizaci mluvních aktů.

---

<sup>40</sup> V tomto ohledu je učebnice nesystematická. Mluvní akty se střídají s jazykovými jevy a sekcemi zaměřenými na slovní zásobu bez zřetelného řádu. V lekci 1 např. je na této dvoustraně představen mluvní akt „saluer“ a abeceda, v lekci 2 národnosti a čísla, v lekci 4 hodiny a mluvní akt domlouvání schůzky.

První cvičení této rubriky vychází vždy ze vstupního textu a je řízeno již zmíněným principem „découverte“. Jeho prostřednictvím se žáci pokouší odhalit pravidlo/a užívání nového jazykového jevu. Následují cvičení usouvztažňující a systematizující. Z velké části jde o cvičení zaměřená na receptivní řečové dovednosti – především čtení. Nápadně málo cvičení aktivuje mluvní dovednosti žáků.

Třetí dvoustrana se prostřednictvím dalšího cvičení receptivního charakteru (čtení nebo poslech) vrací k vstupnímu textu dané lekce. Na základě tohoto nového pozorování žáci „objevují“ další jazykový jev, jenž má být následně, prostřednictvím cvičení, osvojen a systematizován. Většinou jde o cvičení čtecí/poslechová a doplňovací. Na celé dvoustraně najdeme opět jen velmi málo cvičení soustředěných na mluvený projev žáků.

Čtvrtá dvoustrana je věnována elektronické komunikaci a fonetice. V rubrice ***Vous avez un nouveau message*** sledujeme napříč všemi lekcemi korespondenci dvou mladých studentů – Francouzky Flory a Itala Marca. Zprávy jsou psány jazykem běžně dorozumívací oblasti s lexikálními a morfologickými jevy charakteristickými pro komunikaci mládeže, zároveň jsou východiskem pro osvojování nových gramatických jevů.<sup>41</sup> Autorům učebnice se podařilo propojit vývoj vzájemného vztahu postav a tedy i měnící se obsah jejich korespondence s nabývajícím jazykovou komunikativní kompetencí žáků. Prostřednictvím této elektronické komunikace si žáci osvojují podobu jazyka, běžnou v neoficiální komunikaci. Zároveň získávají informace o životě ve Francii, a to jak z pohledu rodilého Francouze, tak z pohledu cizince. Tato aktivita je přirozenou cestou k pochopení některých jevů francouzské kultury (např. oslava svátku Sv. Kateřiny (Mérieux, Loiseau, 2004: 58)), proměna městských čtvrtí (s.82), obtíže s hledáním bytu (s. 92, s.102) aj.

Fonetická cvičení v rubrice ***Phonétique*** jsou založená na poslechu a následném opakování. Bývají krátká a úzce zaměřená na konkrétní jev (rytmus (s. 25), výslovnost koncových souhlásek (s. 59), rozlišení ústních a nosových samohlásek (s. 135) aj.

Poslední dvě strany každé lekce jsou věnovány interkulturní tematice. Prostřednictvím dokumentů různého typu (mapy, jídelní lístek, televizní program,

---

<sup>41</sup> Ve druhém díle učebnice Connexions je elektronická komunikace vystřídána internetovou rubrikou ***Vu sur internet*** (ze světa internetu); ta je věnována tématům souvisejícím s tématem celé lekce.

statistický přehled atp.) jsou žáci seznamováni s francouzskou a frankofonní kulturou.<sup>42</sup> Cvičení většinou tematicky navazují na látku probranou v příslušné lekci a často slouží jejímu dalšímu procvičení. Podrobněji se analýzou kulturních obsahů prvního dílu učebnice *Connexions* budeme zabývat v kapitole 2.3.4.

### 2.3.3 Pracovní sešit *Connexions* 1.díl

Pracovní sešit slouží jako doplněk k základní učebnici. Její strukturu také kopíruje členěním do čtyř modulů po třech lekcích.

Obsahuje jednak cvičení, jež mohou být použita k okamžitému procvičení látky osvojené v učebnici, dále transkripce všech zvukových nahrávek rozdělené podle lekcí a klíč ke cvičením. Poslední dvoustrana je určena přehledu francouzského fonetického systému.<sup>43</sup>

Struktura lekce v pracovním sešitě kopíruje strukturu příslušné lekce v základní učebnici. Jednotlivé lekce v pracovním sešitě jsou nestejně dlouhé, jejich rozpětí se pohybuje mezi 7 -10 stranami.

Dílčí části jsou označeny stejně jako v základní učebnici (tj. podle mluvního aktu, jehož osvojení jsou určeny, podle slovní zásoby již rozvíjí atp.). To umožňuje snadnou orientaci. U jednotlivých částí (tj. u části vycházející ze vstupního textu, u části *Outils* atd.) jsou umístěny odkazy k příslušným stranám v učebnici.

Po detailním rozboru cvičení můžeme zkonstatovat, že pracovní sešit je orientován více na komunikaci v psaném kódu. Přesto zde vedle cvičení rozvíjejících dovednost psaní a čtení najdeme také mnoho cvičení poslechových. Souvislému mluvenému projevu i ústní interakci se zde dostává podstatně menšího prostoru a to i v posledních lekcích učebnice.

---

<sup>42</sup> Hlavní témata jsou soustředěna na život v metropolitní Francii. Výjimkou je lekce 11, jejíž interkulturní dvoustrana představuje stručně i několik dalších frankofonních zemí.

<sup>43</sup> První tabulka, jejíž identickou obdobu nalezneme i v učebnici (s. 150), zachycuje varianty grafické podoby (s příklady slov) každého fonému. Druhá tabulka vychází z grafické podoby, tzn., že každému písmenu francouzské abecedy, jsou přiřazeny všechny možné zvukové realizace (s příklady slov).

### 2.3.4 Východiska pro osvojování interkulturní kompetence

Autoři učebnice explicitně nedefinují žádné specificky kulturní cíle. Kulturní kompetence je zmíněna pouze okrajově v předmluvě k učebnici. Autoři přiznávají, že vychází z cílů definovaných Rámcem. Lze tedy předpokládat, že přejímají i jeho interkulturní cíle, tj. především formování žáků coby kulturních mediátorů (viz výše).

Za tímto účelem, zde, podobně jako ve Forum 1, najdeme cvičení explicitně určená<sup>44</sup> srovnání výchozí a cílové kultury žáků. Na rozdíl od učebnice Forum 1 (viz výše s. 43) však první díl učebnice Connexions obsahuje takových cvičení pouze 6.

Učebnice představuje celou škálu zajímavých témat (viz dále s. 55), seznamuje žáky s vybranými aspekty francouzské každodenní reality.

### Rozbor lekce z hlediska osvojování interkulturní kompetence

Podobně jako v učebnici Forum není ani v Connexions interkulturalita omezena na poslední dvoustranu, ale prostupuje celou lekcí. Následující rozbor ukáže, jakým způsobem se francouzské realie promítají do jednotlivých částí lekce. K tomuto účelu jsem pro srovnání vybrala lekci 6. Ta se, stejně jako výše analyzovaná lekce učebnice Forum 1, věnuje gastronomii. Na pozadí stejného tématu snad lépe vyniknou společné znaky i odlišnosti obou učebnic.

Vstupní text šesté lekce představuje stereotypy týkající se oblíbených jídel a nápojů v několika evropských zemích. Poslední odstavec textu však tato „fakta“ zpochybňuje otázkou, zda to, co se o chutích Francouzů, Němců aj. říká, platí vždy a bezvýhradně. V tomto ohledu je Connexions výborným zdrojem interkulturního poznávání – vyhýbá se obvyklým klišé a snaží se o vyvážené a realistické zobrazení francouzské civilizace.

Vstupním textem je otevřeno téma celé lekce tj. jídlo. Text je doplněn třemi barevnými fotografiemi, z nichž dvě zobrazují oblíbená jídla Evropanů – španělské „tapas“ a dnes téměř „mezinárodní“ (původně arabský) – kuskus.

---

<sup>44</sup> Za cvičení explicitně zaměřená na srovnání dvou kultur považujeme cvičení, v jejichž zadání je požadavek komparace výslovně zmíněn např. *Et vous, est-ce que vous recyclez les déchets dans votre pays/ville?* (Mérieux, Loiseau, 2004: 94).

Tématem mohou být vedle jídla i stereotypy. Žáci se s ostatními mohou podělit o vlastní zkušenosti podporující či naopak vyvracející stereotypní představy běžně spojované s různými národy.

První cvičení ověřuje globální porozumění vstupnímu textu. Následují dvě cvičení: první poslechové, druhé mluvní, jež téma jídla a s ním spojené stereotypy dále rozvádí.

Rubrika ***Outils*** je zaměřena na mluvní akt „vyjádření názoru“ a otázku po množstvích.

Obsahuje jednoduchá cvičení založená na dovednostech čtení a následném použití osvojených struktur v mluveném i psaném kódu. Stejně jako následující dvoustrana je i tato zaměřena především na rozvíjení jazykové komunikativní kompetence. K rozvíjení interkulturní kompetence zde nenajdeme žádné podněty.

Ty se vyskytnou až v následující rubrice ***Vous avez un nouveau message***. Marco zde hodnotí večírek uspořádaný u příležitosti narozenin a oslavy svátku Svaté Kateřiny. Jeho zpráva může být podnětem pro rozvíjení tématu tradičních oslav typických pro různé národy. Vyučující může vysvětlit, u nás neznámou, tradici<sup>45</sup> svatokateřinské slavnosti stejně jako ve Francii velmi populární zvyk pořádat karnevalové večírky. Zpráva je, jako obvykle, psána jazykem běžně dorozumívací oblasti mladých – žáci mají možnost osvojit si několik nových obrátů běžných v každodenní komunikaci mladých Francouzů např. adjektivum *génial* a eliptické vyjádření *très content de te voir*.

Interkulturní dvoustrana (viz s. 57, 58) se opět vrací k tématu jídla. Tentokrát se zaměřením na francouzské pohostinství. Pozornost upoutá především velká barevná fotografie zobrazující jídelní lístek běžné francouzské restaurace. Součástí jsou i dvě menší fotografie : jedna s francouzskými uzeninami, druhá se zákusky. Pod lístkem na fotografii vidíme hosty restaurace popíjející kávu a cidre u malých stolků na venkovní terase a restaurační účet. Vyučující zde může zmínit francouzský zvyk obědovat na terasách přímo na ulici. Upozorní žáky na složení francouzského menu (žáci ho mohou porovnat s menu typickým pro jejich výchozí kultury). Vysvětlí rozdíly mezi *menu complet*, *menu express* a *plat du jour* stejně jako jiné, žákům neznámé, položky jídelního lístku.

---

<sup>45</sup> Svátek Sv. Kateřiny je dodnes udržován v některých francouzských regionech jako slavnost 25. narozenin neprovdaných a nezadaných dívek.

Vedle těchto dokumentů zde najdeme tři cvičení (viz s. 59). Prostřednictvím prvního z nich se žáci učí vyčíst maximum informací z restaurační účtenky a tyto informace dále reprodukovat. Druhé cvičení je poslechové. Na rozdíl od učebnice Forum 1 zde nenajdeme mluvní akty rezervování, objednání a placení v restauraci. Prostředky potřebné k realizaci posledního cvičení (zahrát scénku v restauraci), tak musí nezbytně dodat vyučující. Tato simulace může být libovolně rozvíjena dle fantazie vyučujícího i žáků. Pedagogická příručka (Loiseau, Mérieux, 2004b: 97) navrhuje i doplňkovou aktivitu: žáci si mohou usmažit palačinky podle francouzského receptu.<sup>46</sup>

Pro shrnutí můžeme konstatovat, že ve vybrané lekci je téma jídla uchopeno z velké části odlišně než v učebnici Forum 1. Autoři Connexions se zabývají více stereotypy spojenými s jídlem a neorientují se pouze na francouzskou kuchyň. Zcela pomíjí „savoir vivre“ spojené s návštěvou restaurace. Oproti tematicky podobně zaměřené lekci ve Forum 1 zůstává Connexions 1 mnohem více na povrchu daného tématu. Slouží jiným cílům než osvojení prostředků nezbytných k realizaci mluvních aktů spojených se stolováním. Z interkulturního hlediska pak nabízí méně podnětů pro rozvíjení kulturní kompetence žáků.<sup>47</sup>

### **Tematické pokrytí učebnice Connexionx 1. díl**

Při rozboru jsme se zaměřili na veškeré texty a cvičení (v audio i vizuální podobě), ilustrace a fotografie v učebnici i v pracovním sešitě. Došli jsme k následujícím závěrům: V prvním díle učebnice Connexions najdeme 11 ze 14 výše navržených témat.<sup>48</sup> Z nich bohatě zastoupená jsou především: společenský život a jeho různé aspekty (s velkým důrazem na volnočasové aktivity Francouzů (Francouzi a hry, kulturní aktivity, četba, prázdniny aj.), dále geografie (Francie s bližším zaměřením na některé regiony; Francie v rámci Evropy; některé frankofonní oblasti; turisticky zajímavá místa aj.), umění a média (některé osobnosti francouzské kulturní scény, francouzské televizní programy aj.).

---

<sup>46</sup> Tato aktivita je však, vzhledem k prostorovým podmínkám a časové dotaci, jen těžko realizovatelná přímo v hodině.

<sup>47</sup> Zde je však nutné podotknout, že lekce v učebnici Forum 1 je o 7 stran delší než lekce v Connexions 1. Nelze je tedy co do počtu interkulturních podnětů srovnávat.

<sup>48</sup> podle Sanden N., (2007): Un outil pour décoder et élaborer des contenus culturels dans des manuels de langue in Aden J., (2007): Construction identitaire et altérité en didactique des langues, Édition le Manuscrit, Paris

Stejně jako v prvním díle učebnice Forum se ani zde neobjevuje téma školství, politického uspořádání a nenajdeme zde žádnou zmínku o historii. Školství a historie se alespoň okrajově objevují ve druhém díle učebnice.

Ve srovnání s Forum 1 představují Connexions 1 Francii více v evropském a celosvětovém kontextu. Opakovaně jsou zmiňovány jiné evropské země, významné osobnosti jiné než francouzské národnosti. Také Marco, jedna z hlavních postav rubriky *Vous avez un nouveau message*, je italského původu.

Connexions usiluje o vyvážený, neetnocentrický pohled na Francii. Nesnaží se ji prezentovat jako ideální zemi. Když např. v lekci 11 Marco srovnává Itálii s Francií, dává nakonec přednost své rodné zemi. Vyzdvihuje stereotypní charakteristiky obou národů: Italové jsou „sympatičtí, inteligentní a mají velmi dobrý vkus“ (Mérieux, Loiseau, 2004: 126); oproti Francouzům působícím vždy smutně, jsou pohostinnější a vřelejší. Francouzi jsou zato „kultivovaní, elegantní, srdeční, romantičtí, milí a okouzující“ (tamtéž). Tato zpráva může velmi dobře posloužit jako východisko pro podobnou aktivitu, kdy se žáci pokusí porovnat život ve své zemi s životem ve Francii. Vyučující v ní sehraje roli kulturního mediátora (viz výše s. 16), bude se snažit narušovat jednoznačné a stereotypní představy a přivést tak žáky k hlubšímu zamyšlení nad oběma kulturami.

Více než ve Forum 1, se v Connexions 1 objevují různé francouzské regiony. Více než s Paříží se tak žáci seznamují s městy Angers, Strasbourg, Nice, Lille aj. To je dle mého názoru velmi cenný přístup. Žákům se dostanou do povědomí i jiné oblasti Hexagonu než pouze hlavní město, což může zabránit stereotypnímu zjednodušování Francie na zemi „Eiffelovky“, Louvru a Vítězného oblouku.

Časový odstup vydání obou učebnic se v Connexions projevuje i ve větším důrazu na internetovou komunikaci. Zejména ve druhém díle této učebnice najdeme mnoho odkazů na zajímavé internetové stránky související vždy s tématem dané lekce.

Zatímco v prvním díle základní učebnice jsou autoři nuceni brát ohled na jazykovou a komunikativní úroveň žáků a omezují se tak na témata, jež lze s pomocí obrazových a fotografických dokumentů zpracovat i s velmi omezenou gramatikou a slovní zásobou (v první a druhé lekci např. geografie), s narůstající komunikativní



kompetencí žáků jsou témata stále komplexnější a společensky naléhavější (ve druhém díle učebnice např. životní prostředí; diskriminace; konzum, reklama aj.).

Učebnice CONNEXIONS 1.díl, s. 71



## (Au café...

**Observez l'addition et le tableau au restaurant. Répondez aux questions oralement.**

1. Quel est le nom du café ?
2. Combien de personnes ont mangé ?
3. Elles ont pris l'apéritif ?
4. Qu'est-ce qu'elles ont mangé comme entrée ? Et comme plat ?
5. Est-ce que les personnes ont mangé du fromage ?
6. Elles ont bu du vin ?

**Regardez la carte de restaurant, écoutez le dialogue puis choisissez la réponse qui convient.**

1. Antoine va déjeuner
  - ☐ avec son ami Pierre.
  - ☐ avec son amie Laurie.
  - ☐ avec ses amis Laurie et Pierre.
2. ☐ Laurie choisit l'entrée du jour.
3. ☐ Elle ne prend pas d'entrée.
4. ☐ Elle prend une salade de tomates.
5. ☐ Laurie ne prend pas de café mais un thé.
6. ☐ Antoine prend un thé.
7. ☐ Ils ne prennent pas de café.

4. ☐ Antoine a beaucoup de temps.
5. ☐ Antoine n'a pas beaucoup de temps.
6. ☐ Laurie a peu de temps.
7. ☐ Elle prend un dessert.
8. ☐ Ils prennent un dessert.
9. ☐ Il prend un dessert.
10. ☐ Antoine aime les desserts mais il n'a pas très faim.
11. ☐ Antoine a faim mais ne prend pas de dessert.
12. ☐ Antoine n'aime pas les desserts et il n'a pas faim.

Combien est-ce que les deux amis vont payer au total ? .....

**payer**

je paie/paye

tu paies/payes


il/elle/on paie/paye

nous payons

vous payez

ils/elles paient/payent

**Par groupes de deux, jouez la même situation que dans l'activité 24 : vous retrouvez un(e) ami(e) pour déjeuner dans ce café et vous choisissez vos plats.**



au restaurant

l'apéritif : verre d'alcool avant de manger.

l'entrée : petit plat pour commencer (petite salade, charcuterie...)

le plat principal : viande ou poisson + légumes

le fromage

le dessert : pâtisserie, crêpe, fruit...

**LE BAR D'Ô**

Snack à toute heure  
7 h - 01 h

\*\*\*\*\* table 12 - inv. 2 \*\*\*\*\*

serveur : Jean-Pierre

2 kir 1,60 x 2	3,20 €
1 salade de tomates	2,20 €
1 assiette de charcuterie	4,60 €
1 jour	6,00 €
1 salade grecque	3,80 €
1 fromage	2,30 €
1 pâtisserie	2,50 €
1 glace 2 boules	2,20 €
1 eau minérale	3,00 €
2 café 1,20 x 2	2,40 €
<b>Total 32,20 €</b>	

\*\*\*\*\* 04/12/2004 - 13 h 45 \*\*\*\*\*

Merci de votre visite. À bientôt !

## 2.4 Shrnutí

Závěrem bychom měli shrnout, do jaké míry analyzované učebnice odpovídají předem vytyčeným cílům v oblasti interkulturního vzdělávání.

Autoři učebnice Forum 1 si kladli za cíl zprostředkovat žákům „lepší poznání druhého“ (Baylon Ch., Campà À., Mestreit C., Murillo J., Tost M., 2000: 6), tj. jinými slovy změnit jejich původní reprezentace spojené s francouzskou kulturou, zpochybnit jejich představy o ní a učinit je komplexnějšími; umožnit jim lépe chápat odstup mezi svou výchozí kulturou a kulturou cílovou. Toho se snaží dosáhnout postupným odhalováním každodenního života Francouzů, pomalým (často implicitním) pronikáním do jejich mentality. Cílem není žákům vnutit francouzský hodnotový systém a francouzský způsob uvažování (pokud vůbec přijememe existenci podobně zobecňujících schémat), ale umožnit jim lepší orientaci v kultuře osvojovaného cizího jazyka, který se učí. Podrobný rozbor ukázal, že učebnice přes veškeré obtíže spojené zejména s nekontrolovatelným nárůstem nového učiva<sup>49</sup> na úrovni začátečníků, tyto cíle naplňuje. Tento závěr mohu povrdit i na základě vlastní pedagogické praxe, kde jsem s učebnicí měla možnost pracovat.

V předmluvě učebnice Connexions čteme: „Connexions cherche à rendre les apprenants capables d’**accomplir des tâches** dans les domaines variés de la vie sociale, grâce à l’**acquisition de savoirs et de savoirs-faire** communicatifs, linguistiques et **culturels**, ainsi que par la mise en place de réelles stratégies d’apprentissage.“ (Mérieux, Loiseau, 2004: 2; podtrženo B.J.). Cílem je tedy osvojení znalostí, dovedností a náležitých strategií potřebných k plnění úloh, jež stojí v centru akčně zaměřeného přístupu. Kulturní kompetence je pojímána jako dílčí součást učení. Specificky kulturní cíle (jak byly definovány pro učebnici Forum) zde formulovány nejsou.

Podrobný rozbor prvního dílu učebnice odhalil poněkud překvapivá zjištění. V prvé řadě je třeba zdůraznit určitý nesoulad mezi cílem vytyčeným autory (příprava k

---

<sup>49</sup> Nekomtrolovatelný nárůst nového učiva je charakteristickým znakem komunikativního principu v cizojazyčném vzdělávání.

plnění úloh ve společenském kontextu) a malým počtem úloh, jež učebnice žákům skutečně nabízí.<sup>50</sup>

Na druhou stranu je třeba vyzdvihnout širokou škálu zastoupených témat, stejně jako vyváženou a realistickou prezentaci francouzské kultury.<sup>51</sup> Učebnice můžeme zhodnotit jako vhodný učební materiál, odpovídající požadavkům současného jazykového vzdělávání.

Obě vybrané učebnice jsou psány francouzsky. Mohou být využity žáky na celém světě bez ohledu na jejich mateřský jazyk. Role mediátora mezi výchozí a cílovou kulturou připadá, především v počátečních fázích učení, vyučujícímu. Jeho úkolem je usměrňovat napětí vznikající z mezikulturních nedorozumění, vést diskuzi, motivovat k dalšímu poznávání druhého, jež jedině umožňuje jeho skutečné přijetí.

V následující části předvedeme praktické využití vybraných interkulturních materiálů učebnic Forum 1 a Connexions 1 v českém kulturním prostředí.

---

<sup>50</sup> Úlohy (zejména pedagogické komunikativní úlohy, viz výše s.22) se pravidelně objevují až od páté lekce druhého dílu učebnice.

<sup>51</sup> Především G. Zarate ve své knize (Zarate, 1995) varuje před učebnicemi, jež svůj obsah přizpůsobují cíli valorizovat technickou vyspělost, významnou minulost či mezinárodní politický význam dané země.

## 3 Praktické návrhy pro práci s českým publikem

### 3. 1 Učebnice Connexions 1: Frankofonie – Francie očima cizinců

Pro následující praktické návrhy vyjdeme z interkulturní dvoustrany učebnice Connexions, konkrétně z 11. lekce prvního dílu. První ze dvou návrhů je zaměřen na Frankofonii. Druhý rozvíjí téma národních stereotypů.

#### Frankofonie

---

**Cíle:** První seznámení s konceptem Frankofonie, rozlišení frankofonie a Frankofonie, přehled užití francouzštiny ve světě

**Publikum:** adolescenti, dospělí, úroveň A1-A2 (dle Rámce)

**Materiál:** báseň Frankofonie (Kofi Annan) viz s. 62, mapa Frankofonie viz s. 64, pracovní listy a,b,c viz s. 65, interkulturní dvoustrana lekce 11, Connexions 1, viz s. 68, 69

**Předpokládaná délka práce ve třídě:** 1 vyučovací hodina (45 minut)

---

Frankofonie je označení dosti vágní a široké. Lze jej vymezit mnoha způsoby. My zde vyjdeme z definice, kterou uvádí Dictionnaire historique de la langue française (Rey A., 2009): *La francophonie est l'ensemble des personnes de langue française maternelle ou seconde (souvent langue officielle), de par le monde, ainsi que le statut du français langue maternelle, véhiculaire et parfois langue étrangère apprise, dans le monde.* (Rey A., 2009: 1499)

Frankofonii lze tedy chápat jako samotné používání francouzštiny. V širším pojetí je to celosvětové společenství lidí užívajících francouzštinu jako prostředek k dorozumění.

Pojem Frankofonie však zároveň odkazuje k Mezinárodní Organizaci Frankofonie (OIF). Ta sdružuje země „sdílející francouzštinu“ ať už jako jazyk mateřský, jazyk druhý nebo jazyk cizí. OIF<sup>52</sup> podporuje šíření francouzského jazyka a jeho kultury ve světě,

---

<sup>52</sup> Organisation Interantionale de la Francophonie vznikla roku 2005. Je prozatím poslední proměnou původní Agence de coopération culturelle et technique z roku 1970, jejíž založení je oficiálně uznáváno jako datum zrození Frankofonie. OIF je Společenství s globálním záběrem (na 5 kontinentech, třetina členů OSN, s 803 mil. lidí, resp. 250 mil. frankofonů), které se klade za cíl podporu: francouzského jazyka,

zároveň posiluje politické a ekonomické vazby mezi jednotlivými členskými státy. Naším cílem zde nebude představit Frankofonii v jejím celku. (Na to by byl, vzhledem k omezené časové dotaci, prostor jen v samostatném semináři.) Není účelem žáky zahrnout informacemi a fakty, ale seznámit je s myšlenkou Frankofonie.

Předmětem výuky francouzského jazyka bývá obvykle francouzština francouzská, cílem následující lekce je mimo jiné žáky upozornit na různé podoby francouzštiny ve světě a poskytnout jim zdroje pro získání dalších informací.

### Co je Frankofonie?

V úvodu hodiny vyučující žákům rozdá kopie s úryvkem básně Francophonie od Kofi Annana.

#### **La Francophonie** <sup>53</sup>

Chaque année, avec l'automne,  
Vient le dîner des francophones.  
Où peuvent s'exprimer, enfin,  
Suisses, Béninois et Canadiens,  
Luxembourgeois et Camerounais,  
Tunisiens, Maliens et Français.  
Pour moi, francophone "honoris causa"  
Quel plaisir, quelle fierté, quelle joie!  
À l'heure où tout se mondialise,  
La Francophonie dit «j'existe».  
J'en suis ravi car, quoi qu'on dise,  
Un monde homogène, c'est trop triste.  
La diversité c'est la vie,  
La force des Nations unies. [...]

Následují pokyny a otázky:

1. Lisez l'extrait du poème de Kofi Annan et nommez les pays dont les habitants y sont cités.

2. Où habitent les Suisses, les Béninois, les Canadiens, les Luxembourgeois, les Camerounais, les Tunisiens, les Maliens, les Français?

---

jazykové a kulturní diversity ve světě, míru, demokracie, vzdělání a výzkumu a spolupráce v oblasti udržitelného rozvoje a solidarity. Současně čítá 56 členských zemí a 14 zemí pozorovatelských.

<sup>53</sup> Úryvek z básně Kofi Annana přednesené během setkání Frankofonie v roce 1999, převzato z Franke S. (2006).

**3. Quel est le trait commun à tous ces pays?**

**4. Relisez le poème et trouvez une définition de la Francophonie. Réfléchissez: quelle est la différence entre la Francophonie et la francophonie?**

Pro své odpovědi hledají žáci oporu v textu básně. Náročnost textu odpovídá úrovni 11. lekce učebnice Connexions 1. Vyučující vysvětlí pouze význam věty: „J'en suis ravi car, quoi qu'on dise“, kde se vyskytují na této úrovni dosud neznámé jazykové prostředky. S pomocí učitele dospěje třída k společné definici obou označení:

**La Francophonie (avec un „F“ majuscule) renvoie à l'Organisation Internationale de la Francophonie. L'OIF regroupe des pays qui partagent la langue française et qui entretiennent des relations au niveau politique, économique et culturel.**

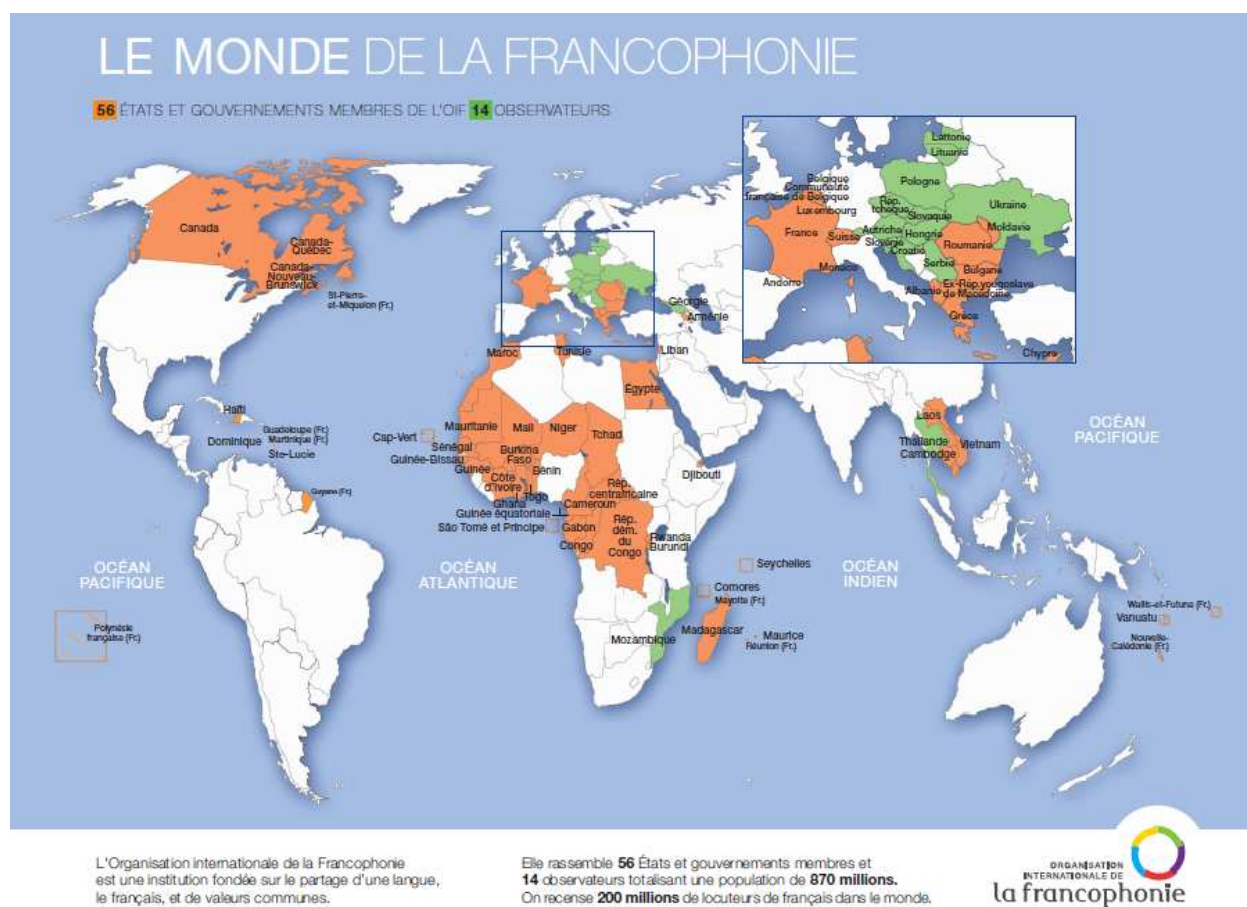
**La francophonie (avec un „f“ miniscule) est un espace linguistique et culturel. C'est un ensemble des pays où l'on parle français.**

**5. Quels pays francophones connaissez-vous?**

Prozatím není nutné rozlišovat, jsou-li dané země členem OIF či nikoli. Všechny jmenované země zapisuje vyučující na tabuli, žáci do sešitů. Poté do dvojic rozdává mapy Frankofonie (viz s. 64).



## Mapa Frankofonie



převzato z oficiálních internetových stránek MOF (pro odkaz viz webografie s. 90)

6.Regardez la carte de la Francophonie et ajoutez dez pays francophones à votre liste.

7.Quels pays francophones avez-vous visités? Quels pays francophones voudriez-vous visiter?

8.Combien d'Etats l'OIF ressemble-t-elle?

9.Est-ce que La République tchèque est un pays membre de l OIF? <sup>54</sup> De quel statut juit-elle?

10.Quels sont les autres pays observateurs?

11.Regardez le logo de la francophonie (sur la carte). Qu 'est-ce qu 'il symbolise? <sup>55</sup>

<sup>54</sup> ČR získala statut pozorovatelské země OIF v květnu roku 1999.

<sup>55</sup> Pět částečně se překrývajících a na sebe navazujících obloukových výsečí, tvoří kruh jako symbol sjednocení, vzájemné podpory a spolupráce. Pět barev (po směru hodinových ručiček: zelená, fialová, červená, modrá, žlutá) symbolizují pět kontinentů, na nichž se nachází jednotlivé členské země.



Les cinq portions d'arc identiques forment un cercle qui évoque l'entraide, le regroupement et la collaboration harmonieuse. Les cinq couleurs (dans le sens horaire: vert, violet, rouge, bleu, jaune) représentent les cinq continents auxquels appartiennent les partenaires de la Francophonie.

Pro následující cvičení žáci pracují ve dvojicích. Každá dvojice obdrží pracovní arch a, b nebo c, který vyplní.

A partir de la carte complétez les noms des pays membres de l'OIF.

a)

**Afrique de l'Ouest** - B..., B..... F..., Cap Vert, C... .., M..., N..., S....., T...  
**Afrique centrale** - Cameroun, R..., T..., C..., G..., C.....  
**Afrique de l'Est et Océan Indien** - M....., S....., M....., Comores, D.....

b)

**Afrique du Nord et Moyen Orient** - E....., Liban, M....., M..., T.....  
**Europe** - B....., L....., Suisse, B....., M....., R....., G....  
**Asie - Pacifique** - C....., L..., V....., Vanuatu, N..... - .....

c)

**Caraïbes** - Gouadeloupe, Ha..., M....., S.....  
**Amérique du Nord** - Canada - Qu..., N..... - B....., Louisiane  
**Amérique du Sud** - .....

Lisez les noms des pays à haute voix et montrez les sur la carte devant la classe.

Tyto aktivity slouží jako úvod do tématu, jejichž cílem je žáky motivovat k dalšímu poznávání frankofonního světa.

### Různé podoby Frankofonie

Následuje práce s interkulturní dvoustranou v učebnici na straně 128-129 (viz s. 68-69). Tato dvoustrana zobrazuje mapu Frankofonie. Některé frankofonní země jsou zde zobrazeny na malých fotografiích. Pod mapou jsou umístěny tři úryvky z literárních textů

frankofonních autorů. V následujícím návrhu využijeme pouze text Jacquese Godbouta (viz s. 70). Z mapy a literárních textů vycházejí všechna cvičení.

cvičení 22 (Connexions 1, s. 128)

Le français a une place importante dans ces sept pays: Le Luxembourg, le Sénégal, le Canada, la Viêt Nam, l'Algérie, Madagascar et Vanatu.

Où se trouvent ces pays? Quel est leur numéro sur la carte?

Vyučující pokládá otázky:

1. Sur quel continent se trouvent ces pays?

2. Quels sont les pays voisins de ces pays? Sont-ils francophones aussi?

3. Quelle photo choisissez-vous pour présenter:

- La France

- des pays francophones que vous avez visités ou que vous aimeriez visiter

- La République tchèque

(suggestions: photo d'un paysage, photo d'un monument, photo d'un produit, photo d'une personne célèbre etc.)

Následuje cvičení 24 zaměřené na lexikální varianty francouzštiny v různých frankofonních zemích.

Le français contenu dans ce manuel est le français de France. La langue française connaît cependant des formes régionales (avec un accent, une prononciation, un vocabulaire, une grammaire spécifique) en France même, et dans les autres pays francophones.<sup>56</sup>

Vous trouvez dans l'exercice suivant des exemples de variations lexicales.

cvičení 24 (Connexions 1, s. 128)

Situez les pays sur la carte et associez les phrases des pays et régions francophones aux phrases équivalentes en français de France.

Žáci hledají odpovědi na základě synonymie a analogie. Vzhledem k jazykové náročnosti tohoto cvičení pomáhá vyučující cílenými otázkami u každé věty:

---

<sup>56</sup> Citováno podle -Loiseau Y., Mérieux R. (2004b): Connexions, Guide pédagogique I, Didier, Paris, Guide pédagogique, s. 171.

Louisiane

Il est smatte comme une tomate - Regardez le mot smatte. Connaissez-vous un mot semblable dans une autre langue parlée en Louisiane? (smatte vient de l'anglais: smart)

Cameroun

Il ne faut pas motamoter – Que signifie l'expression *mot à mot* en français?

Sénégal

Il travaille à l'essencerie. – Où est-ce qu'on prend de l'essence?

Québec

Qu'est-ce que tu fais cette fin de semaine? - Comment appelle-t-on les derniers jours de la semaine en France?

Belgique

Ça fait septante euros. – Quel autre chiffre est-il "caché" dans le mot septante?

Côte d'Ivoire

Je t'ai absenté hier soir. – Que signifie l'adjectif *absent*?

République Démocratique du Congo

Il va venir avec sa cava. – Cava vient du mot cavalière qui est une forme masculine du mot cavalier. En France on appelle une cavalière la partenaire d'un danseur.

Niger

Il va venir aujourd'hui soir. – Quel est le synonyme d'*aujourd'hui soir*?

Smyslem tohoto cvičení je žákům zprostředkovat zkušenost s francouzštinou v jiných podobách, než jak ji dosud měli možnost poznat. Pokud žáky zaujme, je možné doporučit jim internetové stránky mezinárodního frankofonního televizního kanálu TV 5, kde najdou další, podobně zaměřené, aktivity:

<http://www.tv5.org/TV5Site/jeunesse/quiz-1349-5-expressions-africaines-1.htm>

<http://www.tv5.org/TV5Site/jeunesse/quiz-1350-5-expressions-africaines-2.htm>

<http://www.tv5.org/TV5Site/jeunesse/quiz-538-5-expressions-suissees.htm>

<http://www.tv5.org/TV5Site/jeunesse/quiz-537-5-expressions-belges.htm>

Tento návrh může být použit samostatně nebo ve spojení s návrhem následujícím.



# La francophonie

**Le français a une place importante dans ces sept pays : le Luxembourg, le Sénégal, le Canada, le Viêtnam, l'Algérie, Madagascar et Vanuatu.**  
Où se trouvent ces pays ? Quel est leur numéro sur la carte ?

Le Luxembourg : n° ..... L'Algérie : n° ..... Le Vanuatu : n° .....  
Le Sénégal : n° ..... Le Viêtnam : n° .....  
Le Canada : n° ..... Madagascar : n° .....

**Beaucoup d'écrivains ont choisi le français pour écrire. Lisez les trois textes et répondez à ces questions : Qui sont les personnages du texte ? Quel est le problème présenté ?**

**Associez les phrases des pays et régions francophones aux phrases équivalentes en français de France.**

**Louisiane**  
Il est smatfe comme une tomate. Il est intelligent.

**Cameroun**  
Il ne faut pas motamoter. Il travaille dans une station-service.

**Sénégal**  
Il travaille à l'essencerie. Il va venir avec sa petite amie.

**Québec**  
Qu'est-ce que tu fais cette fin de semaine ? Il va venir ce soir.


**Belgique**  
Ça fait septante euros. Il ne faut pas apprendre par cœur.

**Côte d'Ivoire**  
Je l'ai absenté hier soir. Je ne l'ai pas vu hier soir.

**République Démocratique du Congo**  
Il va venir avec sa cava. Le prix est de soixante-dix euros.

**Niger**  
Il va venir aujourd'hui soir. Qu'est-ce que tu fais ce week-end ?

SOURCE pour les expressions africaines :  
Visages du français, variétés lexicales de l'espace francophone  
Ed. AUFELF UREF, Paris, 1990



**4**

Moi, j'peux pas parler avec leurs enfants. J'parle pas en anglais pis eusses i' parlont pas français. Quand il app'lont icitte pour Chrissmusse, i' m'disont : – Bonjour, Grom'mom, comment vou' est ? Et moi, tout j'peux yeux répond' c'est : – Hallo cher, Gramma's fine, an' y'all ? C'est tout, Monsieur ! C'est tout j'peux dire à ces chers 'tits enfants que j'aime tant ! C'est mon sang qui coule dans leurs veines et j'sus pas capab' d'yeux montrer cōment j'les aime.

Richard GUIDRY  
(États-Unis d'Amérique)  
C'est p'us pareil



Unité

1

Jacques dit que les Français ne sont pas tellement vivables, parce qu'ils sont cartésiens. Ça n'est pas moi qui dis ça, c'est lui. Moi, je ne sais pas, j'en connais seulement deux Français de France, qui ont acheté des maisons ici, dans l'île, et quand ils viennent chercher au stand un « cornet » de frites, je leur vends un casseau de patates comme à tout le monde. C'est des drôles de gens, ils sont toujours pressés, faut que ça saute, ils sont faciles à insulter : il suffit de les regarder – du monde nerveux [...] Ils sont difficiles, c'est vrai, mais ils parlent bien, ils ont un accent qui shine comme des salières de nickel. Ça se mettrait sur la table à Noël, un accent comme ça, entre deux chandeliers.

Jacques GODBOUT (Canada)  
Salut Galarneau

2

« Gens du Diallobé, dit-elle au milieu d'un grand silence, je vous salue. »  
Une rumeur diffuse et puissante lui répondit. Elle poursuivit.  
« J'ai fait une chose qui ne vous plaît pas, et qui n'est pas dans nos coutumes. J'ai demandé aux femmes de venir aujourd'hui à cette rencontre. Nous autres Diallobé, nous détestons cela, et à juste titre, car nous pensons que la femme doit rester au foyer. Mais, de plus en plus, nous aurons à faire des choses que nous détestons, et qui ne sont pas dans nos coutumes. C'est pour vous exhorter à faire une de ces choses que j'ai demandé de vous rencontrer aujourd'hui.  
« Je viens vous dire ceci : moi, Grande Royale, je n'aime pas l'école étrangère. Je la déteste. Mon avis est qu'il faut y envoyer nos enfants cependant. »

Cheik Hamidou KANE (Sénégal)  
L'aventure ambiguë

3

4

5

6

7



## Francie očima cizinců - národní stereotypy

**Cíle:** kriticky nahlédnout národní stereotypy a vlastní postoje vůči jiným národům a kulturám

**Publikum:** adolescenti, dospělí, A1-A2 (dle Rámce)

**Materiál:** text J. Godbouta (Connexions 1, s. 129) viz s. 70

**Předpokládaná délka práce v hodině:** 1 vyučovací hodina (45 minut)

Touto lekcí můžeme navázat na lekci předchozí, nebo ji s menšími úpravami použít samostatně. Pokud vyučující naváže na předchozí návrh, začne otázkami:

1. *Quels pays francophones connaissez-vous?*

2. *Quels pays francophones avez-vous visités?*

3. *Comment sont d'après-vous les habitants de ces pays?*

Následuje práce s textem Jacques Godbouta (viz níže). Třída se zaměří především na reprezentace Francie, Francouzů a jejich jazyka, jež se v textu objevují.

text Jacques Godbouta (Connexions 1, s. 129)

1 Jacques dit que les Français ne sont pas tellement vivables, parce qu'ils sont cartésiens.  
2 Ça n'est pas moi qui dis ça, c'est lui. Moi, je ne sais pas, j'en connais seulement deux  
3 Français de France, qui ont acheté des maisons ici, dans l'île, et quand ils viennent  
4 chercher au stand un «cornet» de frites, je leur vends un caseau de patates comme à tout  
5 le monde. C'est des drôles de gens, ils sont toujours pressés, faut que ça saute, ils sont  
6 faciles à insulter: il suffit de les regarder – du monde nerveux [...] Ils sont difficiles, c'est  
7 vrai, mais ils parlent bien, ils ont un accent qui shine comme des salières de nickel. Ça se  
8 mettrait sur la table à Noël, un accent comme ça, entre deux chandeliers.

Jacques Godbout (Canada)

*Salut Galarneau*

Po četbě textu provede vyučující kontrolu porozumění:

1. *Qu'est-ce qu'un caseau de patates? Trouvez une expression synonyme dans le texte.*

2. Relisez la ligne 5 et réfléchissez sur le sens de l'expression *faut que ça saute*. Trouvez-vous un équivalent tchèque à cette expression?
3. Comment appelle-t-on une personne qui est *facile à insulter*? (nerveux, chatouilleux)
4. De qui dit-on: *il/elle est difficile*? (de quelqu'un qui est exigeant, qui se plaint souvent, qui se dispute souvent ...)
5. Relisez la ligne 7. Trouvez une expression synonyme à la phrase: *ils ont un accent qui shine comme des salières de nickel*. (Ils ont un bel accent, un accent gracieux, agréable ...)

Žáci mají k dispozici slovníky pro případné dohledání neznámé slovní zásoby. Ve dvojicích pak zodpoví následující otázky:

1. Dans quel pays se déroule cette histoire?
2. Quel est le statut du français dans ce pays?  
Jacques Godbout est un écrivain et cinéaste québécois. L'histoire se déroule au Québec où le français jouit du statut de la langue officielle.
3. Qui parle?
4. Quelle est sa relation envers les Français? Comment les caractérise-t-il? Distinguez les caractéristiques positives et négatives. Appuyez vos réponses sur des passages concrets du texte.

Les Français: ne sont pas vivables (ligne 1)

- sont cartésiens (ligne 1)
- sont des drôles de gens (ligne 5)
- sont toujours pressés (ligne 5)
- sont faciles à insulter (ligne 5)
- sont nerveux (ligne 6)
- sont difficiles (ligne 6)
- ont un bel accent (ligne 7)

Tyto charakteristiky zapíše vyučující na tabuli. Na základě společně zodpovězených otázek vyvolá ve třídě debatu zaměřenou na rozpoznání vlastních reprezentací jiné kultury.

1. Etes-vous d'accord avec les caractéristiques ci-dessus? Sont-elles objectives?
2. Qu'y changeriez / ajouteriez - vous?
3. Avez-vous des expériences personnelles avec les Français? Sont-elles négatives ou positives?
4. A votre avis, existent-il des caractéristiques nationales? Quels stéréotypes nationaux connaissez-vous? Qu'est-ce qu'on dit sur les Français, les Anglais, les Américains etc.?

Žáci se rozdělí do dvojic, z nichž každé je přiřazena jedna národnost (viz níže).

Dvojice plní následující zadání:

5. Ecrivez trois éléments (adjectif qualificatif, objet...) que vous pouvez associer aux Anglais, Américains, Allemands, Belges, Français, Russes, Suisses, Tchèques...  
ex.: Les Anglais – du thé, de l'humour noire, la pluie

Každá dvojice přečte své odpovědi. Následuje debata pod vedením učitele. Ten se žáků ptá:

Pourquoi avez-vous choisi ces éléments-là?

Avez-vous une expérience personnelle avec le pays/ la nationalité donnée?

Peut-on généraliser ses expériences personnelles?

Vzhledem k jazykové úrovni publika a k náročnosti tématu může následující debata probíhat v mateřském jazyce žáků, tedy česky. Pod vedením učitele třída dospěje k poznání, že mnohé odpovědi vychází ze stereotypních představ, jež si o jednotlivých národech a kulturách vytváříme. Žáci se pokusí navrhnout vlastní definici stereotypů. Vyučující nabídne definici následující:<sup>57</sup>

Stereotypy jsou sdílené představy o vlastnostech sociálních skupin a jejich členů. Stereotypy nazýváme „zjednodušené, zkreslené představy, mínění, domněnky, které si vytvářejí nebo přebírají jedinci či sociální útvary o sobě a o jiných jedincích nebo

---

<sup>57</sup> Pro případ, že by debata byla i nadále vedena v cílovém jazyce výuky, nabízíme zjednodušenou definici ve francouzštině: Les stéréotypes sont des croyances partagées sur les caractéristiques personnelles, des comportements d'un groupe de personnes.



sociálních útvech (třídách, vrstvách, profesích, rasách, národech...)“ (Rosinová M., 2001-2002).

Debata může pokračovat následujícími otázkami:<sup>58</sup>

Jak získáváme stereotypní informace o jiných kulturách a národnostech?

Je vám některá kultura - národnost bližší? Kolik představitelů této kultury - národnosti znáte?

Jak mohou stereotypy a předsudky ovlivnit vztahy mezi jedinci, skupinami ?

Je možné vyhnout se stereotypnímu myšlení, stereotypům, předsudkům?

Jak se liší stereotyp a předsudek?

Vyučující navrhne definici předsudku:<sup>59</sup>

Předsudkem nazýváme hodnotící postoj, který zaujímáme vůči osobě nebo skupině osob. Předsudek bývá „nepřezkoumaný, citově zdůrazněný, často racionálně nezdůvodněný nezdůvodnitelný úsudek, názor, soud vytvořený nebo hotově přejatý jedincem nebo sociálním útvech, skupinou“ (Rosinová M., 2001-2002).

Kultura, v níž je jedinec socializován, významně ovlivňuje jeho nazírání světa. Projevuje se v jeho myšlení a v jeho každodenním jednání.

Stereotypy jsou kulturně podmíněné, šablonovité způsoby vnímání, které nám umožňují rychlou orientaci ve světě. Užívání některých „hotových“ tezí nám usnadňuje zpracovávání velkého množství informací, zároveň však představuje nebezpečí pro demokratickou společnost. *Stereotypy a předsudky jsou východiskem všech forem diskriminačního jednání* (Člověk v tísni, 2001-2002: 99) a jejich potlačování by mělo být jedním z cílů interkulturního vzdělávání.

Cílem tohoto praktického návrhu bylo upozornit na často nevědomé, užívání stereotypů a předsudků a přimět žáky k zamyšlení nad vlastními postoji k jiným národům, kulturám, popř. sociálním skupinám.

---

<sup>58</sup> Tyto otázky jsou převzaty z Metodického listu **Stereotypy a předsudky** M. Rosinové realizovaného v rámci vzdělávacího programu Varianty společnosti Člověk v tísni.

<sup>59</sup> Pro případ, že by debata byla i nadále vedena v cílovém jazyce výuky, nabízíme zjednodušenou definici ve francouzštině: Les préjugés sont des attitudes évaluatives à l'égard d'une personne ou d'un groupe de personnes.

### 3. 2 Učebnice Forum 1: Non verbální komunikace - gesta

Praktický návrh, který zde předvedeme, je zaměřen na nonverbální komunikaci, jež bývá ve výuce jazyka často opomíjena. Vyjdeme z lekce 5, prvního dílu učebnice Forum, konkrétně z části **Comportements**, jež je věnována gestům a postojům.

---

**Cíle:** pasivní osvojení některých francouzských gest, osvojení idiomatických slovních spojení, reflexe vlastního non verbálního projevu

**Publikum:** adolescenti, dospělí, úroveň A1-A2 (dle Rámce)

**Materiál:** fotografie a obrázky zobrazující francouzská gesta (viz s. 78-81), gestům odpovídající idiomatická slovní spojení (viz. s. 78)

**Předpokládaná délka lekce:** 1-2 vyučovací hodiny (45-90) minut

---

Marion Tellier ve svém článku (Tellier, 2009) rozlišuje tři druhy gest:

Pod první z nich spadá například znaková řeč neslyšících. Ta je autonomním systémem gest – „znaků“ – zcela nezávislých na slovním vyjádření.

Druhá skupina zahrnuje gesta používaná spontánně mluvčím při mluveném projevu. Na rozdíl od prvního typu gest zde existuje silná provázanost mezi kódem verbálním a non verbálním. Tellier uvádí příklad gesta naznačujícího pohyb prstů po klaviatuře. V závislosti na doprovodném verbálním sdělení (např. „Zůstaneme v kontaktu?“ nebo „Stále hraješ?“) bude toto gesto naplněno rozdílnými významy.

Třetí skupinou, která nás zde bude zajímat nejvíce, jsou gesta kulturní tzv. emblémy<sup>60</sup>. Na rozdíl od předešlých „koverbálních“ gest jsou emblémy silně konvencionalizované. Často jsou realizovány simultánně s kódem verbálním, ale mohou být použity zcela samostatně. Emblémy jsou kulturně podmíněny, nezřídka tak objevíme v cizí kultuře důvěrně známé gesto, jehož význam je jiný než jak jej známe z vlastního užívání. Neznalost emblémů je častou příčinou interkulturního nedorozumění. Proto je vhodné je hned od začátku učení cizího jazyka zařadit do výuky. Ve smyslu mezikulturního vzdělávání pak bude na místě srovnat gesta kultury výchozí s gesty kultury cílové – tj. v našem případě gesta česká a francouzská.

---

<sup>60</sup> Druhou a třetí skupinu gest bychom mohli též pojmenovat jako gesta **synsémantická** – tj. doprovázející a zdůrazňující verbální sdělení a **autosémantická** – tj. nesoucí význam sama o sobě.

Cílem této lekce je umožnit žákům pasivní osvojení několika francouzských gest a učinit je vnímavějšími k užívání non verbálních prostředků kultury české.

### **Reflexe gest typických pro českou kulturu**

V prvé řadě vyučující žáky vyzve, aby se zamysleli nad emblémy typickými pro české mluvčí. Může se např. zeptat, zda si všimli nějakého typického emblému <sup>61</sup> u svých spolužáků. Každý si připraví a posléze předvede jedno gesto. Ostatní k němu hledají vhodné verbální vyjádření. Vyučující se zeptá, zda jsou právě předvedená gesta univerzálně srozumitelná lidem na celém světě. Žáci vyjadřují svůj názor, někteří se mohou podělit o své zkušenosti z jiných zemí atp. Tato fáze je uvedením do tématu, zároveň má žáky motivovat k další práci.

### **Vytváření hypotéz**

Pro základní seznámení s francouzskými gesty vyjdeme z prvního dílu učebnice Forum, s. 110 cvičení 3 (viz s.76).

---

<sup>61</sup> Není nutné ani žádoucí žáky zatěžovat výše uvedenou klasifikací gest. Stačí jim říci, že se budeme orientovat na gesta, která nesou jednoznačný význam i bez slovního vyjádření.

dans votre pays (en famille, entre amis, au bureau, au supermarché, au concert, etc.). Pour chaque situation, indiquez :

a si les gens se parlent ;  
b s'ils sont proches ou distants physiquement.

**3 Mimiques.**

1 Ce personnage dit et exprime des choses différentes : retrouvez-les.

Il exprime :	Il dit :
1 l'accord	a Ah ! ça je ne sais pas.
2 le refus	b Super !
3 l'incrédulité	c Ras-le-bol !
4 l'exaspération	d Oui ! bien sûr ! Tout à fait.
5 l'ignorance	e Non, ça, jamais !
6 l'admiration	f Sans blague !

2 Relisez les expressions ci-contre. Quelles sont celles qu'on peut utiliser :

a avec un ami ?  
b dans un cadre professionnel ?

3 Trouvez d'autres expressions pour exprimer les mêmes sentiments.

cent dix

110

Žáci si prohlédnou zobrazená gesta a formulují hypotézy o jejich významu. Vyučující je nevyvrací ani nepotvrzuje. Žáci mohou opět srovnávat s českou kulturou: **Connaissez-vous ces gestes de votre culture? Les utilisez-vous?**

### Gesta a mimika

Gesta jsou velmi často doprovázena výraznou mimikou. Výraz tváře může v některých případech zcela změnit význam gesta, které doprovází. Zdvižený palec (obvyčejně gesto vyjadřující úspěch, spokojenost) tak ve spojení s ironickým úsměvem nabyde zcela opačného významu.<sup>62</sup>

<sup>62</sup> Podobně francouzské gesto spojující konce ukazováku a palce do kroužku, znamená podle výrazu tváře, buď zklamání (*zéro!*), nebo naopak velmi kladné ocenění (*parfait!*) atp. Pro pochopení gest je tedy velmi důležité všimnout si i mimiky, která je doprovází.

## Spojení gesta se slovy

Následuje práce s verbálními sděleními (Forum 1. s. 110 dílčí cvičení 1). Žáci přiřazují k jednotlivým mluvním aktům věty vycházející z konkrétních situací. Posléze se pokusí ke každému z těchto sdělení přiřadit jedno gesto. Tam, kde si neví rady, pomůže vyučující navržením konkrétní situace, ve které může být dané gesto použito:

La cuisine japonaise? Oui, j'adore ça! (pour le geste B)

Je travaille tout le temps. Je me lève à 5 heures du matin et je ne me couche jamais avant minuit. (pour le geste C)

Je suis végétarien. Tu veux que je mange de la viande? (pour le geste E)

## Gesta a idiomy

Mnoho gest je možné „parafrázovat“ idiomatickým spojením. Následující cvičení je zaměřeno na porozumění novým gestům ve spojení s idiomy. Můžeme jím navázat na předešlé cvičení, lze ho však zařadit i samostatně v rámci jiné hodiny.

Žáci budou pracovat v malých skupinách. Každá skupina dostane dvě karty. Na jedné bude zapsáno šest idiomatických spojení:

1. Ça m'est passé sous le nez.
2. Bof!
3. On va boire un coup?
4. Hm, c'est exquis!
5. Pile, c'est ça!
6. Zéro!

na druhé těmto idiomům odpovídající definice:

- A. Je n'aime pas trop.
- B. Oui, je suis tout à fait d'accord!

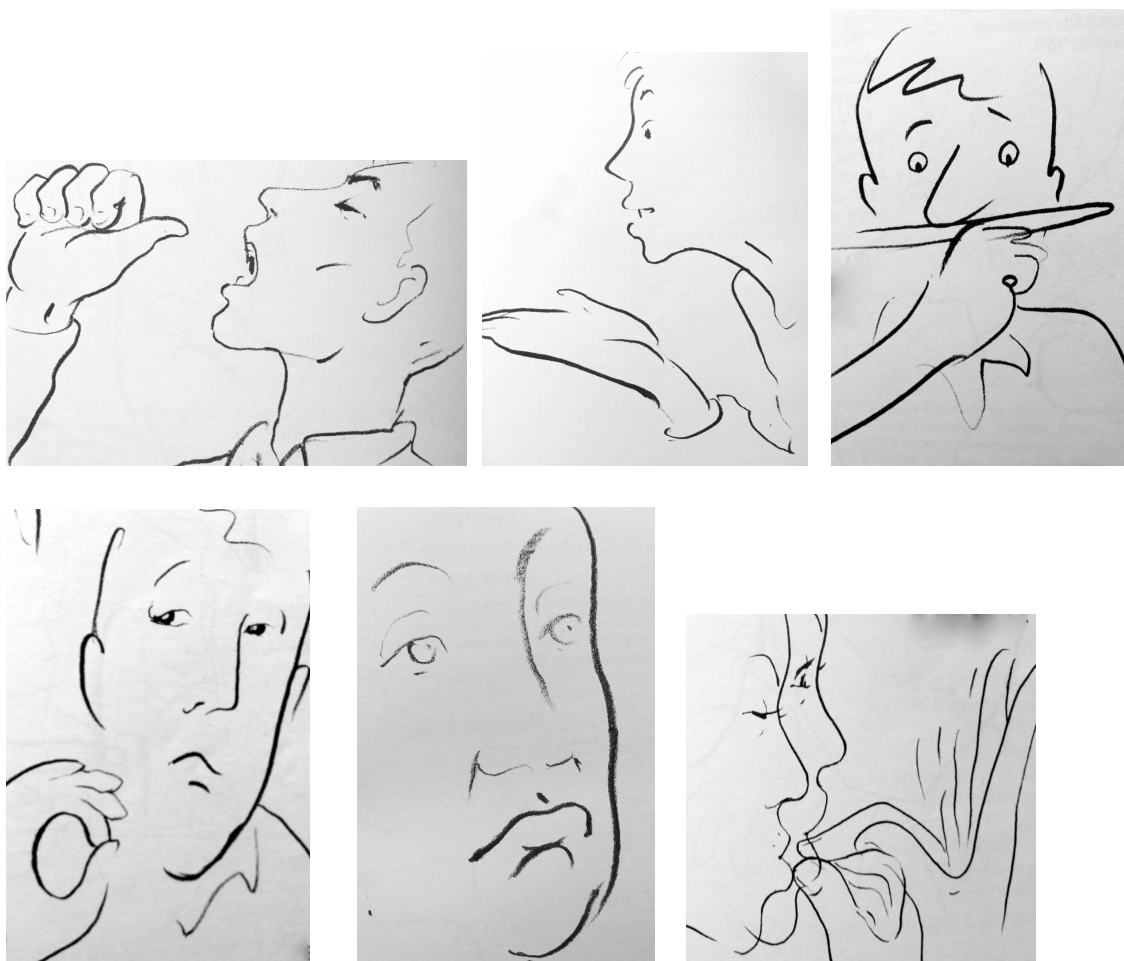
C. Tu veux aller boire un verre avec moi?

D. Hm, c'est très bon!

E. Rien de tout.

F. Je l'ai raté tout juste.

Úkolem každé skupiny bude vytvořit dvojice idiomů a jejich definic a přiřadit je k odpovídajícímu gestu (viz níže).



Obrázky a idiomy převzaty z - Calbris G., Montredon J. (1990)

Vzhledem k jazykové úrovni publika, bude vhodné, aby žáci spojili nejprve gesta k definicím, poté se s pomocí učitele pokusí přiřadit odpovídající idiomy:

**Associez les gestes aux définitions correspondantes.**

**Associez les geste et les définitions aux expressions idiomatiques corrpondantes.**

## Srovnání s českými gesty

V následujícím cvičení se žáci zaměří na srovnání francouzských gest s gesty charakteristickými pro české mluvčí. Vyučující využije archy s fotografiemi gest (viz níže s. 79-81).

převzato z -Calbris G., Porcher L., (1989)





13 Ça l...



14 Zut, mince alors



15 Hé, faut payer !



16 Il est d'une paresse !



17 Na na na !



18 Il les avait à zéro !



19 Et vian ! Dans le baba !



20 Délicieux !



21 Tiens ! je te crois pas



22 Il est cocu !

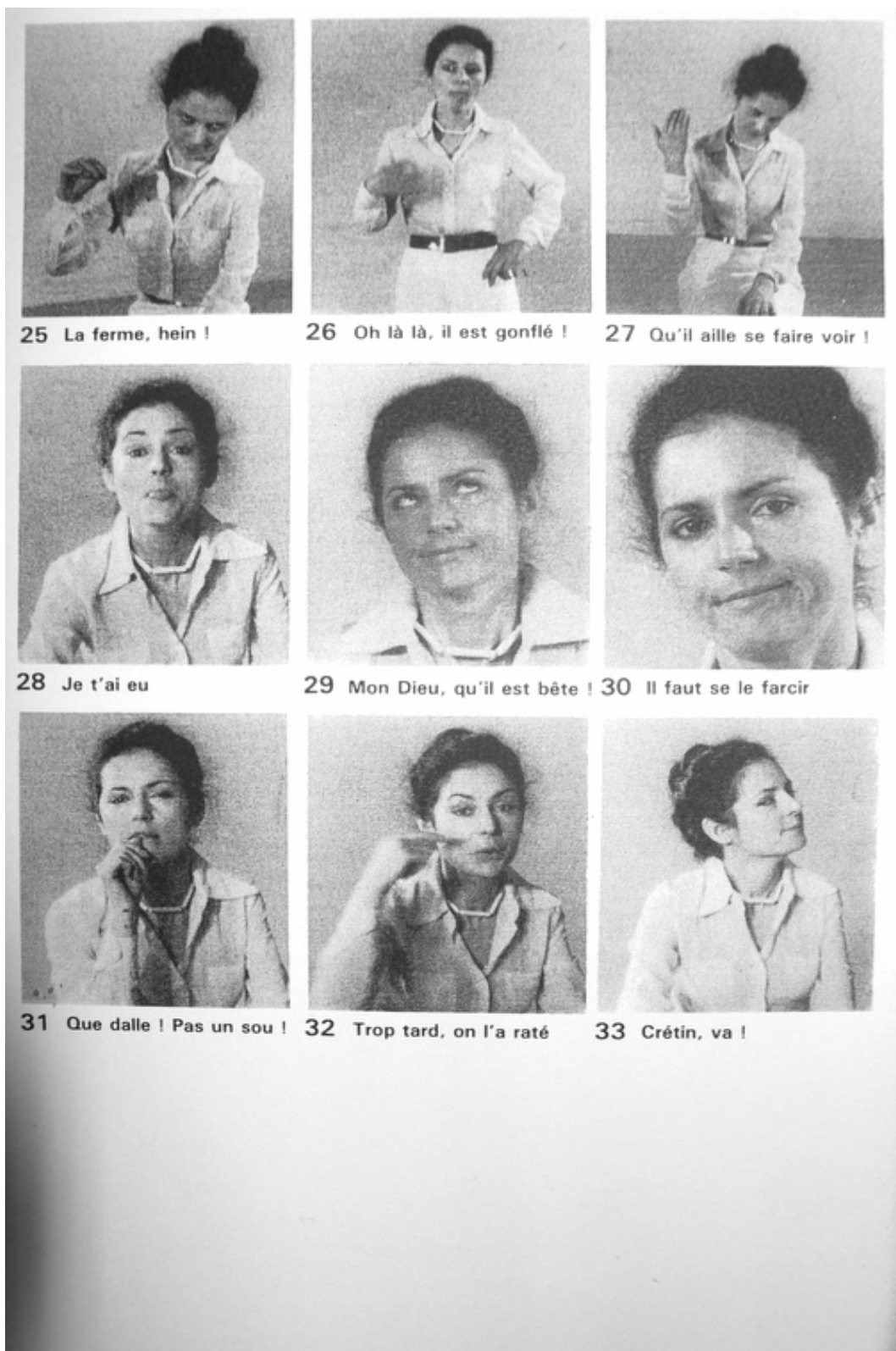


23 Gare à toi, petit !



24 Comme ça ! Chapeau !





Vyučující rozdává dvojici archy s fotografiemi a dává následující pokyny:

1. Regardez les gestes sur les photos. Y a-t-il des gestes semblables en tchèque? Indiquez les numéros des gestes que vous utilisez en tchèque. Quelle est d'après vous leur signification en français?

Žáci podle fotografií označí gesta, která znají z mateřského jazyka, a doplňují je verbálním vyjádřením (česky). Poté odhadují, jaký je jejich význam ve francouzštině. Učitel jim pomáhá tím, že ke každému z vybraných gest dodá srozumitelný situační kontext:

n° 1 –Où est Pierre? Il ne va pas au cinéma avec nous?

–Non, **il est fou**, il préfère travailler.

n° 4 –Notre groupe a eu le maximum de points. **On a gagné!**

n° 6 –Qu'est-ce qu'on offre à Paul? C'est son anniversaire demain?

–**J'ai une idée**, on va faire un bon gâteau!

n° 20 –Hier je suis allé au restaurant. J'ai mangé du poisson et c'était délicieux!

n° 24 –Elle a réussi son examen. **Comme ça, chapeau!**

n° 28 –Salut. Ça va?

–Oui! Je vais très bien. J'ai gagné 1000 euro et je pars pour la Martinique demain!

–Mais tu as de la chance!

–**Je t'ai eu!** Ce n'est pas vrai, je reste à Nancy tout l'été.

### Pexeso

Pasivnímu osvojení některých francouzských gest je určena i následující aktivita. Vyučující připraví dvě hromádky herních karet (viz s. 84-85). V jedné budou kartičky zobrazující jednotlivá gesta, ve druhé pak jejich verbální ekvivalenty. Všechny kartičky se otočí obrázkem či nápisem dolů, zamíchají se. Žáci postupně otáčejí každý dvě kartičky. Pokud otočí obrázek s gestem, doplní k němu slovní vyjádření a naopak. Cílem hry najít co nejvíce k sobě patřících dvojic.

U všech gest je zároveň důležité porovnat, jaký je jejich význam v české kultuře a pokud tu takové gesto neexistuje, uvést český ekvivalent pro danou situaci - např.

obdobou „křížení prstů“ pro štěstí je v Čechách držení palců/pěstí; pusu Češi místo na zip zamykají na klíček atp.

Toto cvičení lze vzhledem k jazykové náročnosti doporučit pokročilejšímu publiku. Vyučující nejprve vysvětlí význam všech gest a jejich verbálních ekvivalentů:

**La barbe! – C'est ennuyeux!**

**Oh la la! – Tu as / Il a un problème. C'est difficile.**

**Na na na! – Je t'ai eu. J'ai raison.**

**Je croise les doigts. – Bonne chance!**

**Je suis complètement rond. – Je suis saoul.**

**Mon oeil! – Je ne te crois pas.**

Obrázky a idiomy převzaty z - Calbris G., Montredon J. (1990)



La barbe!

Oh là là!

Na na na!



Je croise les doigts!



Je suis  
complètement  
rond



Mon œil!

### Pro další rozvíjení

Ke všem výše uvedeným aktivitám se lze vracet po celou dobu cizojazyčné výuky, s žáky na všech úrovních. Škála gest může být postupně rozšiřována o desítky dalších. Velmi dobrým zdrojem jsou také internetové stránky : [www.imagiers.net/gestes](http://www.imagiers.net/gestes) , na nichž mohou žáci v krátkých video záznamech sledovat jednotlivá gesta v pohybu, nebo anglicky psané stránky <http://french.about.com/library/weekly/aa020901b.htm>, kde je u každého gesta zaznamenán jeho verbální ekvivalent (francouzsky) a v angličtině detailně popsána situace, ve které bývá gesto užíváno. Kromě situačního kontextu (včetně určení jazykového registru) zde autorka podává přesný návod k provedení gesta.

Gesta a mimika, „spolu s dalšími neverbálními prostředky, doprovázejí, modifikují nebo nahrazují ústní mluvenou komunikaci“ (Bachmannová J. et alii, 2002: 152). Jsou tedy významnou součástí každé komunikace tváří v tvář. Dokladem toho, jakou roli mají non verbální prostředky v každodenní komunikaci, jsou i hojně užívané „emo ikony“. Ty vznikly ve snaze vložit non verbální sdělení i do elektronické - do jisté míry odosobněné - komunikace v psaném kódu.<sup>63</sup>

Osvojování non verbálních prostředků cizího jazyka by mělo být samozřejmou součástí cizojazyčné výuky. Tato lekce by vedle lepšího porozumění frankofonním mluvčím měla vést i k citlivějšímu vnímání non verbálních aspektů komunikace obecně a k hlubší reflexi vlastního non verbálního projevu.

---

<sup>63</sup> Máme zde na mysli komunikaci na internetu (v psaném kódu) a sms komunikaci.

## Závěr

Cílem této diplomové práce bylo představit problematiku interkulturního vzdělávání v cizojazyčné výuce. V první řadě bylo třeba zjistit, jaké je v současnosti místo interkulturality v cizojazyčné výuce a jakou v ní hraje roli.

Východiskem pro teoretickou část byl Společný evropský referenční rámec pro jazyky, v němž jsou detailně popsány současné tendence jazykového vzdělávání. Rámec stanovuje společné programy jazykového vzdělávání v Evropě a nabízí nástroje společného hodnocení. Odpovídá na otázky: jak se cizí jazyky učit, jak je vyučovat a jak toto učení hodnotit.

Přestože interkulturní vzdělávání je jedním z prostředků k dosahování cílů vytyčených Rámcem, zůstává vedle jazykového vzdělávání v pozadí. Cílem interkulturní výuky je podle Rámce formování kulturních mediátorů tj. prostředníků mezi kulturami. Nikde v Rámci však nenajdeme jasnou koncepci směřující k jeho naplňování.

Na základě studia literatury zabývající se touto tematikou jsem dospěla k závěru, že klíčovými faktory interkulturní výuky jsou: zájem o druhého, schopnost relativizovat své vlastní jednání a chápání světa, schopnost akceptovat jinakost, případně ji využít k vlastnímu osobnímu rozvoji.

Analýza jazykových učebnic Forum 1 a Connexions 1 ukázala, že francouzské reálie jsou v nich velmi hojně zastoupeny. Každá z učebnic francouzskou kulturu prezentuje z jiného úhlu pohledu.

Interkulturním cílem učebnice Forum 1 je lepší poznání jiné kultury umožňující vytváření postojů založených na respektu a toleranci k druhému. Autoři zvolili přístup založený na poznávání každodenního života Francouzů. Interkulturalita prostupuje celou učebnicí a neomezuje se pouze na kulturní dvoustranu každé lekce. Prostřednictvím široké škály témat se žáci seznamují s reáliemi současné metropolitní Francie. (Zmínky o jiných frankofonních oblastech a zemích jsou zde pouze okrajové.)

Jako velmi účinný se jeví dvojí přístup k reáliím. Rubrika *Comportements* reflektující francouzské *savoir vivre* je pro žáky velmi cenným zdrojem informací nezbytných pro jednání v kontaktu s francouzskou kulturou. V rubrice *Cadres de vie* jsou

prezentována zajímavá fakta umožňující srovnání s jinými kulturami, zejména s výchozí kulturou žáků.

Cílem autorů učebnice není předeštit vyčerpávající prezentaci francouzské civilizace, ale umožnit lepší pochopení některých jejích aspektů.

Po prostudování druhého a třetího dílu této učebnice můžeme zkonstatovat, že s narůstající komunikativní kompetencí publika se proměňuje také celkové zaměření učebnice směrem více k sociokulturním aspektům jazykové komunikace.

Interkulturalita je nedílnou součástí všech dílů učebnice Forum. Na základě důkladného rozboru jsem došla k závěru, že tato učebnice je vhodnou učební pomůckou k rozvíjení interkulturní kompetence žáků v hodinách francouzštiny.

V učebnici Connexions nenajdeme žádné explicitně definované interkulturní cíle. Francouzská civilizace je zde podobně jako v učebnici Forum prezentována především prostřednictvím témat odrážejících každodenní život ve Francii. Nejčteněji jsou zastoupena témata související se společenským životem Francouzů – zejména různé způsoby trávení volného času. Oproti učebnici Forum je zde výrazně méně zastoupeno francouzské *savoir vivre*.

Tato učebnice je stejně jako učebnice Forum zaměřena na realie metropolitní Francie. Jiným frankofonním zemím je věnována pouze jedna kulturní dvoustrana. Francouzská kultura je zde představována více v evropském kontextu. V učebnici jsou opakovaně zmiňovány jiné evropské země, objevují se zde postavy a významné osobnosti jiné než francouzské národnosti.

Žáci mají možnost seznámit se s různými francouzskými regiony a poznat jiná města než Paříž. Fakta jsou prezentována vyváženým a realistickým způsobem, autoři si dovolují i lehce kritický pohled na Francii a její obyvatele. Snaží se bořit stereotypní představy žáků a s francouzskou kulturou spojovaná klišé. V tomto ohledu odpovídá učebnice Connexions 1 požadavkům současného jazykového vzdělávání, jež jsou prezentovány v Rámcí. Nabízí vyvážený, neetnocentrický pohled na Francii a její realie.

Učebnice reflektuje rozvoj technologie a s ním související proměny v oblasti komunikace. Prostřednictvím rubriky *Vous avez un nouveau message* se žáci seznamují



s jazykem běžně dorozumívací oblasti mladých. Ve druhém díle pak objevují komunikaci na francouzských forech, blozích a jiných zajímavých internetových serverech.

Rozbor obou učebnic ukázal, že v učebnici Connexions 1 najdeme obecně méně podnětů k rozvíjení interkulturní kompetence žáků než v učebnici Forum 1. Přesto jej považuji za vhodný materiál k interkulturnímu vzdělávání v hodinách francouzštiny.

Cílem praktických návrhů představených ve třetí části této diplomové práce bylo předvést využití vybraných lekcí dvou analyzovaných učebnic.

Tyto návrhy nebyly prozatím vyzkoušeny v praxi, což by bylo žádoucí pro učinění dalších závěrů.

## Résumé

### Interculturalité en classe de FLE dans les écoles tchèques

Dans le contexte actuel de mondialisation et d'élargissement européen la perspective interculturelle devient un élément incontournable à intégrer dans les programmes d'enseignement et d'apprentissage du FLE.

La perméabilité des frontières et la forte mobilité des personnes en Europe impliquent des rencontres interculturelles plus nombreuses que jamais. L'intensité croissante de ces rencontres entraîne de nouveaux besoins communicatifs et l'enseignement des langues se doit d'être réactif.

Le travail présent étudie le concept d'interculturalité dans le cadre de l'enseignement du FLE et propose des pistes de travail qui permettraient de construire chez les apprenants la compétence interculturelle.

L'interculturalité a fait son apparence en France, dans les années 1970 dans le cadre scolaire. Son champ d'application s'est ensuite étendu aux situations problématiques liées aux questions migratoires. Il faut distinguer ce concept français du concept de multiculturalisme qui est largement répandu notamment dans les pays anglo-saxons. L'interculturalité est un concept qui prend en considération **des interactions entre des cultures**, des groupes, des individus. Le terme de multiculturalisme par contre réfère à la description d'un état, d'une situation. Dit autrement, le multiculturalisme s'arrête à la reconnaissance de la diversité culturelle.

Pour voir comment l'interculturalité est intégrée dans l'enseignement des langues, il est nécessaire de se recourir au document de référence actuel en enseignement des langues, à savoir le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Ce dernier est un document publié par le Conseil de l'Europe qui a été créé dans le but de fournir à ses utilisateurs (aux concepteurs des programmes et des manuels, aux enseignants et leurs formateurs etc.) une base commune pour définir les objectifs de l'enseignement, et pour décrire des niveaux communs de référence qui permettent la reconnaissance mutuelle des qualifications diverses.

La perspective privilégiée de CECR est de *type actionnel*. Les apprenants d'une langue sont considérés comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches diverses. Dans ce sens le but de l'enseignement des langues tel qu'il est formulé dans le CECR est de former les citoyens européens capables d'agir dans l'espace plurilingue et pluriculturel du monde actuel.

La langue et la culture sont fortement liées et s'influencent mutuellement, c'est pourquoi l'apprentissage d'une langue nécessite toujours un apprentissage de la culture associée. Les auteurs de CECR définissent comme but de l'enseignement interculturel la **formation des médiateurs entre les cultures**. Ces derniers sont considérés comme personnes capables d'agir entre des systèmes culturels différents et de faire le lien *en présentant, en traduisant, en représentant et reconciliant les cultures les unes vis-à-vis des autres* (Byram, 1992: 153).

Malgré l'importance apparente attribuée au concept d'interculturalité le CERC ne propose aucune démarche pratique pour atteindre la compétence interculturelle, cette dernière étant définie comme un ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent à un individu d'accepter la diversité de l'autre.

On trouve cependant des pistes de travail dans des travaux des didacticiens du FLE. Quelques étapes de l'éducation interculturelle sont à souligner:

Dans un premier temps, il est nécessaire de susciter chez les apprenants un intérêt vif pour une culture donnée. H.Besse (1993) propose de présenter aux apprenants un document provocant dont l'analyse montrera la relativité de leur perception. Il est essentiel que les apprenants intègrent ce relativisme culturel et qu'ils s'ouvrent à des expériences et des points de vues divers. Pour cela il est utile de proposer dans le cadre de l'enseignement des langues des activités qui permettent la comparaison de la culture ciblée et de celle des apprenants.

L'analyse détaillée de deux méthodes de FLE (Forum 1, Connexions 1) a montré dans quelle mesure ces questions théoriques ont été prises en considération par les auteurs de ces méthodes.

Les deux méthodes proposent de nombreuses activités ayant pour objectif de développer chez les apprenants la compétence interculturelle. Dans les deux ouvrages la civilisation française est présentée d'une façon différente.

Les auteurs de *Forum 1* définissent comme objectif interculturel de ce manuel une meilleure connaissance de l'autre. Pour cela ils proposent une approche à deux volets: factuelle et comportementale. La rubrique *Cadres de Vie* présente des aspects factuels de la civilisation française, alors que la rubrique *Comportements* décrit les habitudes des Français et initie les apprenants aux règles du savoir vivre français. L'analyse a montré que l'interculturalité ne se limite à ces deux rubriques mais qu'elle est abondamment représentée dans tout le manuel.

*Forum 1* encourage l'acquisition de la compétence interculturelle des apprenants. Malgré une progression d'apprentissage trop rapide, posant notamment problème au niveau débutant, cette méthode est à recommander pour l'enseignement du FLE.

Dans la méthode *Connexions 1* aucun objectif spécifiquement interculturel n'est défini. On y trouve, comme dans *Forum 1* des sujets très divers, notamment des thèmes liés à la vie quotidienne des Français. Les auteurs optent pour une approche plutôt factuelle, le savoir-vivre étant moins exploité que dans la méthode précédente.

L'interculturalité est dans cette méthode (ainsi que dans *Forum 1*) centrée sur la civilisation de la France métropolitaine, d'autres régions et territoires français n'y sont mentionnés que partiellement. Cependant, la présentation de la France ne se limite pas à la capitale, des régions et des villes moins connues étant présentées dans la méthode.

Les auteurs de *Connexions 1* proposent un regard critique sur certains stéréotypes et clichés liés à la culture française. Ils essaient (avec succès) d'éviter une présentation ethnocentrique de la France et exposent les faits de façon réaliste et équilibrée.

On trouve dans cette méthode moins d'activités et de suggestions interculturelles que dans la méthode précédente, il s'agit pourtant d'un support d'apprentissage efficace qui répond aux exigences de l'enseignement des langues selon le CECR.

Trois cas pratiques présentés dans la troisième partie de la présente étude proposent des pistes de travail avec les méthodes analysées.

## Shrnutí

### Interkulturalita ve výuce francouzštiny na českých školách

V důsledku globalizace mezinárodního prostoru vznikají nové politicko ekonomické společenské vztahy mezi jednotlivými státy a jejich občany. Vznikání nadnárodních společností, zprůchodňování hranic a s nimi spojená zvýšená pracovní a studijní mobilita implikují dříve nebyvalou intenzitu mezikulturních kontaktů. Tyto skutečnosti vytvářejí nové společenské klima, jež se promítá i do politiky vzdělávání a obsahů vzdělávacích programů.

Tato práce se zabývá interkulturním vzděláváním v CJV na českých školách. Teoretickým východiskem byl především Společenský evropský referenční rámec pro jazyky.

Tento dokument Rady Evropy představuje novou koncepci jazykovho vzdělávání pro evropské státy. Odpovídá na otázky: jak se jazykům učit, jak je vyučovat a jak toto učení hodnotit. Cílem Rámce je především formování Evropských občanů schopných jednat v současném plurikulturním světě. Rámec umožňuje tvorbu společných programů CJV a nabízí nástroje společného hodnocení. K tomuto účelu zavádí tzv. deskriptory úrovní. Jednotlivé úrovně jsou popisovány pomocí dílčích kompetencí. Kompetence jsou souhrnem znalostí, dovedností a vlastností, které jedinci umožňují provádět určité úkony.

Interkulturní vzdělávání je jedním z prostředků k dosahování cílů vytyčených Rámcem. Přesto je mu vedle osvojování jazykové komunikativní kompetence věnováno jen málo prostoru. Rámec vytyčuje vymezuje pojem interkulturní kompetence, neříká však, jakým způsobem je možné této kompetence dosáhnout.

Didaktici zabývající se problematikou výuky cizích jazyků popisují několik etap osvojování interkulturní kompetence: nutná je především motivace a zájem o druhého (tj. v tomto případě o příslušníka jiné kultury), dalšími předpoklady jsou relativizace vlastního vnímání světa a snaha přijmout jinakost druhých.

Podrobný rozbor učebnic Forum 1. díl a Connexions 1. díl ukázal, jak jsou tato teoretická východiska zohledněna autory učebních materiálů. Interkulturalita je v obou učebnicích hojně zastoupena. Francouzská civilizace je v každé z učebnic prezentována

odlišným způsobem. Obě učebnice jsou však vhodným materiálem pro rozvíjení interkulturní kompetence žáků.

Praktické návrhy vycházející z analyzovaných učebnic slouží jako ukázka práce s vybranými lekcemi těchto učebnic v hodinách francouzštiny.

## Shrnutí v anglickém jazyce / English summary

### Interculturalism in French Language Teaching in Czech Schools

Due to globalization new politico-economic relations between countries and their citizens have been developing. Interactions between nations and cultures has been intensified with the advent of multinational corporations, the opening of borders and the increase of student and workforce mobility. The above-mentioned phenomena create a new social climate which is reflected in the educational policies and in curricula.

This paper looks into the intercultural education in teaching French as a foreign language at Czech schools. The theoretical part is grounded in the *Common European Framework of Reference (CEFR)*.

This document written by the Council of Europe introduces the new concept of language teaching in European countries. It deals with questions such as how to learn languages, how to teach them and how to evaluate the process of teaching and learning. The overall objective of the *CEFR* is to train European citizens to operate in today's multicultural world. The *CEFR* enables the creation of common curricula and common methods of evaluation. For this purpose the *CEFR* introduces the so called 'level descriptions'. Individual levels are described through competences. Competences comprise knowledge, abilities, and individual's characteristics that enables the person to perform certain acts.

Intercultural education is one of the ways of implementing the aims stated in the *CEFR*. 'Intercultural competence' is defined in the *Framework* but the process of acquiring it is not mentioned.

Scholars of didactics interested in foreign language teaching describe several phases of acquiring intercultural competence: the vital pre-requisite is motivation and an interest in the target culture. It is also the ability to question one's own perception of the world and the willingness to respect other cultures' differences that are important.

An in-depth analysis of two textbooks of French: *Forum* (part 1), and *Connexions* (part 1) showed that the above-discussed presumptions are reflected in these materials. Interculturalism is abundantly dealt with in both of the textbooks. French civilisation is

presented in different ways in them but both of the textbooks are appropriate for the development of students' intercultural competence.

Practical lessons introduced at the end of the paper are derived from the textbooks and serve as examples of how to introduce certain multicultural topics in French lessons.



## Bibliografie:

- ANQUENTIL M., (2009): La médiation en classe de langue, Le Français dans le monde n° 361
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., (2005): L'Éducation interculturelle, PUF, Que sais-je?, Paris
- AUGER N., LOUIS V., (2009): CECR et dimension interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE: quelles tâches possibles?, Le Français dans le monde, R&A, n° 45
- AUSTIN J. L. (1970): Quand dire, c'est faire, Éditions du Seuil, Paris
- BACHMANNOVÁ J., et alli (2002): Encyklopedický slovník češtiny, Nakladatelství Lidové noviny, Brno
- BARŠA P., (2003): Politické teorie multikulturalismu, CDK, Brno
- BARŠA P., (2005): Přistěhovalectví a liberální stát, MU, MPÚ, Brno
- BERTOCCHINI P., COSTANZO E., (1989): Manuel d'autoformation, Hachette, Paris
- BESSE. H., (1993): Cultiver une identité plurielle, Le Français dans le monde n°254
- BYRAM, M., (1992): Culture et éducation en langue étrangère, LAL, CREDIF, Didier/Hatier, Paris
- BYRAM M., ZARATE G., NEUER G., (1997): La compétence socioculturelle de l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes, Éditions du Conseil de l'Europe
- CALBRIS G., MONTREDON J., (1980): Expression intonative et mimique, Clé International, Paris
- CALBRIS G., PORCHER L., (1989): Gestes et la communication, LAL, Crédif, Hatier, Paris
- CALBRIS G., MONTREDON J. (1990): Des gestes et des mots pour le dire, Clé International, Paris
- CHARTRE EUROPÉENNE DU PLURILINGUISME, Assises européennes du plurilinguisme 2005-2009
- CONSEIL DE L'EUROPE (2000): Cadre européen commun de référence pour les langues, Didier, Strasbourg
- COSTE D., (2009): Tâche, progression, curriculum, Le Français dans le monde, R&A, n° 45, 15-24

- CUQ J., GRUCA I., (2006): Cours de la didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, Grenoble
- ČAPEK J., (2006): Interkulturní dimenze ve výuce cizích jazyků in Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice, Série C, Supplement 14, Pardubice
- ČLOVĚK V TÍSNI, společnost při ČT, o. p. s., (2001-2002): Interkulturní vzdělávání I,II
- ČLOVĚK V TÍSNI, společnost při ČT, o.p.s., (2002): Obsahová analýza učebni pro ZŠ Praha
- DERVIN F.,(2009): Apprendre à co-construire sur le soi et l 'autre: approche actionnelle de l 'interculturel à l université, Le Français dans le monde, R&A, n° 45
- FORESTAL CH., (2008): L 'approche transculturelle en didactique des langues-cultures: une démarche discutable ou qui mérite d 'être discutée? in Vers une approche transculturelle en didactique des langues-cultures, n°152, Éla, Didier, Klincksieck, Paris
- FRANKE S. (2006): Pour moi, la Francophonie c 'est... , Français dans le monde n° 343
- GEERTZ C., (2000): Interpretace kultur, Slon, Praha
- HAMBOURNE F. (2007): Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: problématisation du point de vue culturel in ADEN J., (2007): Construction identitaire et altérité en didactique des langues, Édition le Manuscrit, Paris
- JAKOBSON R., (1990): Poetická funkce, H+H, Praha
- JANÍK Z. (2006): Intercultural learning and Intercultural Competencies in Interkulturní dimenze ve výuce cizích jazyků in Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice, Série C, Supplement 14, Pardubice
- JIRÁSKOVÁ V., (2006): Multikulturní výchova - předsudky a stereotypy, Epocha, Praha
- KUBIŠOVÁ Z., (2007): Porozumění druhému a sociální kritika, Literární noviny, 2007/20
- PORCHER L., ABDALLAH-PRETCEILLE M., (2001): Éducation et communication interculturelle, PUF, Paris
- PRŮCHA J., (2004): Interkulturní psychologie, Portál, Praha
- PRŮCHA J., (2006): Multikulturní výchova, Triton, Praha
- PUREN CH., (2002): L 'interculturel in n° 3/2002 des Langues modernes, juil.-août-

- sept., APLV, Paris
- PUREN CH., (2009) : Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères, Le Français dans le monde, R&A, n° 45
  - REY A., HORDÉ T., TANET C., TOMI M., (2009): Dictionnaire historique de la langue française, Le Robert, Paris
  - REYNOLDS M., (2006): L'identité culturelle comme processus dynamique et multidimensionnel in Témoignages du mardi 1er août )
  - SANDEN N., (2007): Un outil pour décoder et élaborer des contenus culturels dans des manuels de langue in Aden J., (2007): Construction identitaire et altérité en didactique des langues, Édition le Manuscrit, Paris
  - SERRES M., (2003): L'incandescent, Le Pommier
  - SPOLEČNÝ EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC PRO JAZYKY, 2002, FFUP, Olomouc
  - TELLIER M., (2009): Enseigner les gestes culturels, Le Français dans le Monde n°362
  - TELLIER M., (2009a): Travailler les gestes culturels, Le Français dans le Monde n°362
  - VALENTA J. a kol.(1993): Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou. Praha, Artama- STD, 1993
  - VAŇKOVÁ I., NEBESKÁ I., SAICOVÁ-ŘÍMALOVÁ L., ŠLÉDROVÁ J., (2005): Co na srdci, to na jazyku, Karolinum, Praha
  - WINDMÜLLER F., (2006): Pour une réelle compétence culturelle in Le Français dans le monde n°348
  - XIAOM M. (2009): Des gestes parfois incompris, Le Français dans le Monde n°362
  - ZARATE G. (1995): Représentations de l'étranger en didactique des langues, Didier, Paris

## Webografie:

- ČLOVĚK V TÍSNI společnost při ČT, o. p. s., (2001—2002b): internetové stránky vzdělávacího programu Varianty <http://www.varianty.cz/index.php?id=20&notion=11>
- EUROPASS Česká republika, 2009,  
[http://www.europass.cz/index.php?page=eu&subpage=subpage\\_mob](http://www.europass.cz/index.php?page=eu&subpage=subpage_mob)
- DERVIN F., (2008): Six myths about study abroad, LMS Lingua

[http://users.utu.fi/freder/Myths about stays abroaddervin 0801.pdf](http://users.utu.fi/freder/Myths%20about%20stays%20abroaddervin%200801.pdf)

-ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE

<http://www.francophonie.org/oif/index.cfm>

[http://www.francophonie.org/pix/oif/carte francophonie 2008bis.pdf](http://www.francophonie.org/pix/oif/carte_francophonie_2008bis.pdf)

-ROSINOVÁ M., Metodický list Stereotypy a předsudky, Varianty, Člověk v tísni,

<http://www.varianty.cz/index.php?id=17&action=list&theme=12&target=&orderCol=title&direction=DESC&start=0&item=106>

## Učebnice:

-BAYLON CH., CAMPÀ À., MESTREIT C., MURILLO J., TOST M. (2000): Forum I, Hachette, Paris

-BOUGNEC J.-T., LOPES M.-J., MENAND R., VIDAL M. (2002): Forum III, Hachette, Paris

-BOUVIER B., LOISEAU Y., MÉRIEUX R. (2005): Connexions 3, Didier, Paris

-CAMPÀ À., MESTREIT C., MURILLO J., TOST M. (2000a): Forum I, cahier d'exercice Hachette, Paris

-CAMPÀ À., MESTREIT C., MURILLO J., TOST M. (2000b): Guide pédagogique, Forum 1, Hachette, Paris

-CAMPÀ À., MESTREIT C., MURILLO J., TOST M. (2001): Forum 2, Hachette, Paris

-CAMPÀ À., MESTREIT C., MURILLO J., TOST M. (2001a): Forum 2, cahier d'exercice, Hachette, Paris

-CAPELLE G., GIDON N. (1995): Le nouvel Espaces 1, Hachette, Paris

-DOMINIQUE P., GIRARDET J., VERDELHAN M., VERDELHAN M (1988): Le nouveau sans frontières, CLÉ International, Paris

-DOMINIQUE P., GIRARDET J., VERDELHAN M., VERDELHAN M (1988): Le nouveau sans frontières, cahier d'exercice Clé International, Paris

-HAIDEROVÁ J., SVOBODOVÁ H. (2003): Forum, Studijní příručka 1, Fraus, Plzeň

-LABASCOULE J., LAUSE CH., ROYER C. (2005): Rond Point 1, PUG, Barcelone

-LOISEAU Y., MÉRIEUX R. (2004): Connexions 1, Didier, Paris

- LOISEAU Y., MÉRIEUX R. (2004a): Connexions 1, cahier d'exercice Didier, Paris
- LOISEAU Y., MÉRIEUX R. (2004b): Connexions, Guide pédagogique I, Didier, Paris
- LOISEAU Y., MÉRIEUX R. (2004c): Connexions 2, Didier, Paris
- LOISEAU Y., MÉRIEUX R. (2004d): Connexions 2, cahier d'exercice Didier, Paris
- TAIŠLOVÁ J. ( 1996): On y va 1, Leda, Praha
- TAIŠLOVÁ J. (1997): On y va 2, Leda, Praha